Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 9570131
Centre d'intérêt: 720

Evaluation des apprentissages en enseignement religieux catholique pour les classes du secondaire : guide d'animation / [sous la direction de André Revert]. -- [Québec] : Direction de l'enseignement catholique, 1984.

175, [62] p. ; 28 cm.

Version anglaise publ. en 1994 sous le titre: Catholic religious and moral instruction : secondary school. Code: 9293-3130; 32-7301A. Code: 32-7301; 8485-086. Bibliogr.: p. 175.

ISBN 2-550-07322-3

Vedette(s)-secondaire(s): Revert, André * Québec (Province). Direction de l'enseignement catholique

Descripteur(s): Enseignement religieux * Evaluation de l'apprentissage * Objectifs d'enseignement * Objectifs affectifs * Objectifs de comportement * Elaboration d'instruments * Instruments de mesure * Evaluation formative * Instrument d'analyse * Guide * Secondaire (Ordre d'enseignement)

La démarche pédagogique proposée dans ce document vise à faciliter la pratique d'une évaluation objective en enseignement religieux au secondaire en la rendant plus structurée. Elle est fondée sur la formulation d'objectifs décrivant des comportements précis et observables, centrée sur le cheminement personnel des élèves et reliée à la pédagogie de la réussite. Elle contient de nombreux tableaux et exercices permettant aux utilisateurs de faire leur apprentissage et de vérifier leurs connaissances et leurs habiletés.

32-7301

# Évaluation des apprentissages en enseignement religieux catholique pour les classes du secondaire.

Guide d'animation

Avril 1984

Québec

95-70131

# Évaluation des apprentissages en enseignement religieux catholique pour les classes du secondaire.

Guide d'animation

Direction de l'enseignement catholique. Avril 1984

PRESENTATION

Cet ensemble-ressources propose une réflexion sur divers volets de la planification et de l'évaluation de l'enseignement. Il est destiné aux enseignants responsables de l'enseignement religieux catholique du secondaire.

Ce document présente une démarche d'intervention pédagogique dans laquelle l'évaluation est partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage. Il contient de nombreux tableaux et un grand nombre d'exercices qui devraient permettre aux utilisateurs de faire leur apprentissage et de vérifier leurs connaissances et leurs habiletés.

Il revient aux enseignants et aux conseillers d'exploiter efficacement toutes les ressources de ce guide et de s'en inspirer pour créer des situations éducatives les mieux adaptées à leurs élèves grâce à la rétroaction d'une évaluation rigoureuse. Il serait important que les critiques et les suggestions parviennent à la Direction de l'enseignement catholique afin d'en améliorer le contenu et les modalités de présentation.

Nous tenons à remercier Monsieur André Revert, professeur de la commission scolaire régionale de Lignery et agent de développement pédagogique, qui a assuré, pour le ministère de l'Education, l'élaboration de ce guide. Il a su ramasser et consolider dans un document le fruit de plusieurs années d'animation auprès des enseignants responsables de l'enseignement religieux catholique ainsi que les résultats de recherches qu'il a menées.

La Direction de l'enseignement
catholique,

Michel Stein

Michel Stein, directeur.

MS/mbt

TABLE DES MATIÈRES


| | | Page |
|---|---|---|
| INTRODUCTION: | BIEN-FONDÉ D'UNE DÉMARCHE PAR OBJECTIFS | 3 |
| CHAPITRE I: | TABLEAU DE CONTENU | |
| 1.1 | Nature | 5 |
| 1.2 | Importance | 5 |
| 1.3 | Élaboration | 5 |
| 1.4 | Modèle de dissection de contenu | 6 |
| CHAPITRE II: | OBJECTIFS SPÉCIFIQUES D'ORDRE COGNITIF | |
| 2.1 | Importance | 13 |
| 2.2 | Principes de formulation des objectifs d'ordre cognitif | 14 |
| 2.3 | Exemples d'objectifs d'ordre cognitif | 15 |
| 2.4 | Classification des objectifs d'ordre cognitif | 17 |
| CHAPITRE III: | OBJECTIFS SPÉCIFIQUES D'ORDRE AFFECTIF | |
| 3.1 | Nature et importance | 27 |
| 3.2 | Principes de formulation des objectifs d'ordre affectif | 27 |
| 3.3 | Exemples d'objectifs d'ordre affectif | 29 |
| 3.4 | Classification du domaine affectif selon Krathwohl | 30 |
| 3.5 | Classification du domaine affectif selon Pierce et Gray | 37 |
| CHAPITRE IV: | LA MESURE DU DOMAINE COGNITIF | |
| 4.1 | Considérations préalables | 45 |
| 4.2 | Étapes d'élaboration d'un instrument de mesure | 55 |
| 4.3 | Rédaction de questions en fonction des niveaux taxonomiques | 77 |
| 4.4 | Conseils pour la correction des réponses ouvertes élaborées | 93 |
| CHAPITRE V: | LA MESURE DU DOMAINE AFFECTIF | |
| 5.1 | Considérations préalables | 97 |
| 5.2 | Procédés utilisés pour la mesure et l'évaluation du domaine affectif | 98 |
| 5.3 | Conseils pour rédiger des énoncés d'attitudes | 115 |
| 5.4 | Liste d'adjectifs pour les échelles d'attitudes | 117 |
| 5.5 | Exemples de stratégies | 121 |

TABLE DES MATIÈRES (SUITE)

Page

CHAPITRE VI: L'ÉVALUATION FORMATIVE

6.1 Considérations préalables ..... 141
6.2 Distinction entre évaluation formative et évaluation sommative ..... 142
6.3 Interprétation critériée et interprétation normative .... 144
6.4 Moments et modalités de l'évaluation formative ..... 145
6.5 Principaux éléments de la démarche évaluative ..... 146
6.6 Prototypes en évaluation formative ..... 149
6.7 Formulaires de consignation ..... 161

BIBLIOGRAPHIE ..... 175

LISTE DES TABLEAUX:

TABLEAU I: Tableau de contenu ..... 7
TABLEAU II: Aide technique pour formuler des objectifs cognitifs ..... 23
TABLEAU III: Aide techique pour formuler des objectifs affectifs . 34
TABLEAU IV: Modèle de relation entre les domaines cognitif et affectif ..... 43
TABLEAU V: La mesure d'interprétation critériée ou normative ... 49
TABLEAU VI: Modèle d'un système d'évaluation des apprentissages . 50
TABLEAU VII: Tableau de spécifications ..... 51
TABLEAU VIII: Caractéristiques des questions à correction objective et subjective ..... 59
TABLEAU IX: Caractéristiques de chaque type de questions ..... 61
TABLEAU X: Construction de chaque type de questions ..... 69
TABLEAU XI: Modèle de page-couverture pour un questionnaire d'examen ..... 75
TABLEAU XII: Habiletés intellectuelles mesurées selon les types de questions ..... 91
TABLEAU XIII: Liste des stratégies pour la mesure du domaine affectif ..... 101
TABLEAU XIV: Description des stratégies pour la mesure du domaine affectif ..... 103
TABLEAU XV: Démarche d'évaluation formative ..... 147

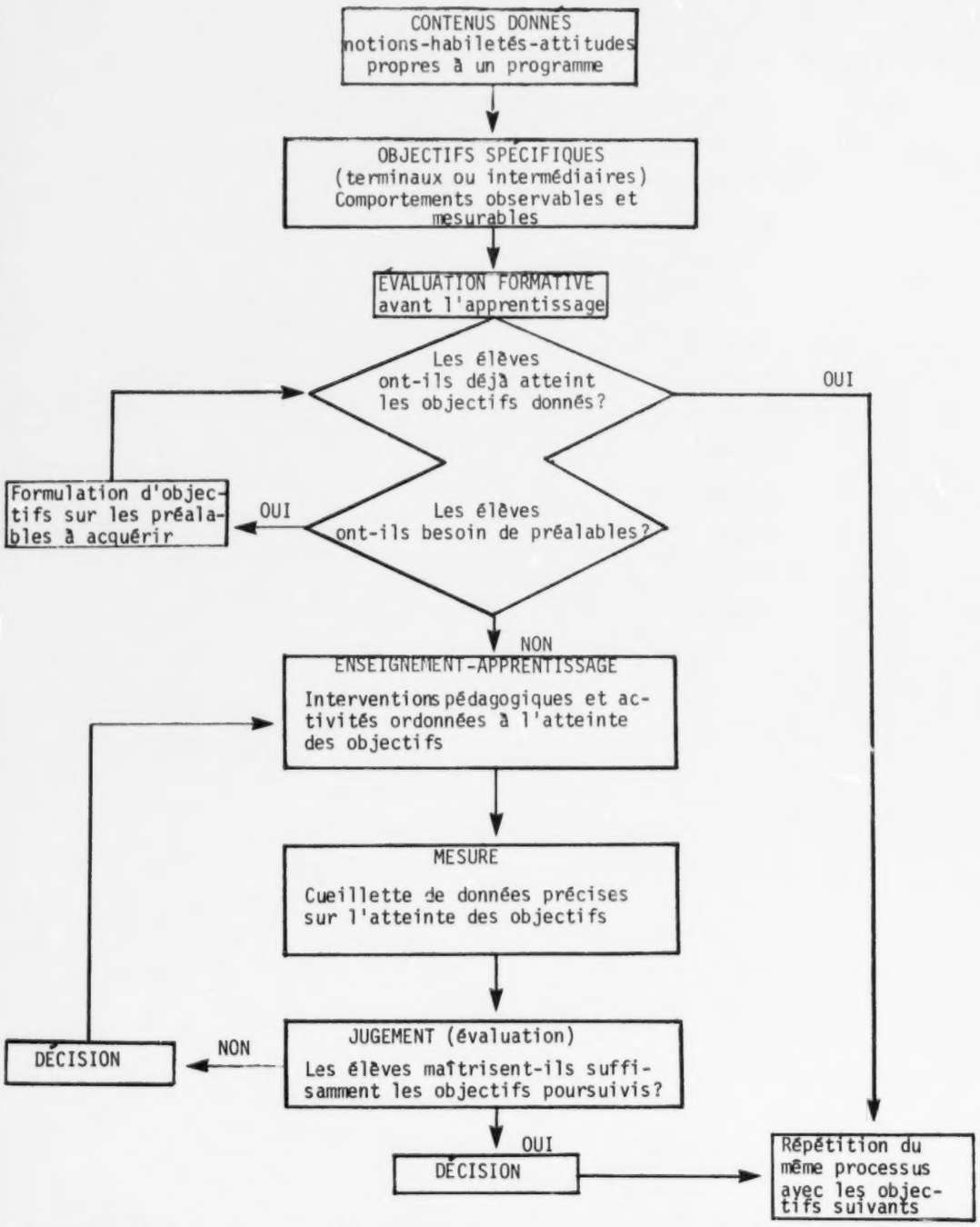
LISTE DES ANNEXES:

ANNEXE I: Exercice sur la construction de tâches de mesure à correction objective (suivi du corrigé)

ANNEXE II: Exercice sur la construction de tâches de mesure à correction subjective (suivi du corrigé)

ANNEXE III: Grille d'analyse d'un instrument de mesure

SCHÉMA D'UNE DÉMARCHE LOGIQUE D'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE



## INTRODUCTION: BIEN-FONDÉ D'UNE DÉMARCHE PAR OBJECTIFS

. Avant d'approfondir et d'expérimenter chacune des principales étapes de la démarche pédagogique reproduite précédemment, il convient de se poser d'abord la question suivante: "POURQUOI UNE TELLE DÉMARCHE?"

. Bien que le schéma présenté illustre à lui seul la raison d'être d'une démarche de planification et d'évaluation, il est important de ne pas perdre de vue les préoccupations concrètes et légitimes propres à tout éducateur et éducatrice appelés, après une série d'interventions, à interpréter les résultats obtenus par les élèves en vue de prendre les décisions pédagogiques appropriées. Le professeur d'enseignement religieux n'échappe pas à cette difficile et délicate tâche d'évaluation; des questions comme les suivantes peuvent alors surgir:

- "Suis-je en mesure d'identifier avec le plus de rigueur possible les habiletés cognitives acquises par mes élèves?"

- "Puis-je en toute objectivité, déterminer leur degré de développement socio-affectif?"

- "Comment puis-je reconnaître adéquatement les élèves qui ont besoin d'une aide complémentaire ou plus soutenue, susceptible d'alimenter leur recherche intellectuelle et d'éclairer leurs choix comme personnes ou comme chrétiens et chrétiennes?"

. La démarche pédagogique proposée dans ce document a pour but de faciliter la pratique d'une évaluation objective en enseignement religieux en la rendant plus structurée. Fondée sur la formulation d'objectifs décrivant des comportements précis et observables, elle est centrée sur le cheminement personnel des élèves et reliée à la pédagogie de la réussite.

. En résumé, cette démarche:

- permet à l'enseignant de clarifier d'abord pour lui-même ses intentions pédagogiques, puis de transmettre avec précision à ses élèves ce qu'il attend d'eux;

- renseigne les élèves sur ce qu'ils sont appelés à faire pour se développer harmonieusement aux plans intellectuel et affectif;

- éclaire l'enseignant sur le choix de ses moyens et de ses stratégies d'enseignement;

- favorise une évaluation pertinente et juste des habiletés des élèves grâce à des tâches de mesure congruentes avec les objectifs spécifiques visés;

- contribue à informer l'enseignant sur les contenus nécessitant des explications additionnelles ou sur les apprentissages moins bien réussis, soit pour une partie, soit pour l'ensemble des élèves.

## CHAPITRE I: TABLEAU DE CONTENU

### 1.1 NATURE

- Le tableau de contenu est l'ensemble des éléments de connaissance organisés de manière logique et structurée en modules, unités et sous-unités, en tenant compte de l'importance relative (%) accordée à chacune des parties du programme ainsi que du temps (période) qui leur est alloué.
- On peut se référer, à titre d'exemple, au Tableau I (pp. 7-11) portant sur un des modules du programme d'enseignement religieux catholique de IV^e secondaire (cours 073-421). Il est à noter que les symboles $T_1$ et $T_2$ correspondent respectivement au temps prévu et au temps réel.

### 1.2 IMPORTANCE

- L'étape de la construction du tableau de contenu est d'une importance primordiale pour la suite de l'élaboration d'un projet de planification et d'évaluation; elle requiert beaucoup de précision et d'effort.

- Plus le tableau de contenu est détaillé, plus il est facile de formuler des objectifs spécifiques clairs, précis et mesurables, et plus il est aisé de construire des tâches de mesure congruentes avec les objectifs spécifiques visés.

### 1.3 ÉLABORATION

- Concrètement, il s'agit d'établir une "table de matières" détaillée du contenu du programme à enseigner en déterminant spécifiquement pour chaque module les divers éléments du contenu que les élèves devront acquérir.

- En vue de parvenir à une plus grande clarté et précision dans la subdivision des différents modules en unités et sous-unités, plusieurs méthodes peuvent être utilisées. Celle présentée à la page suivante sert d'illustration.

## 1.4 MODÈLE DE DISSECTION DE CONTENU

4.0 L'engagement socio-politique (4e module)

- 4.3 Conception biblique de l'engagement socio-politique (3e unité du 4e module)
  - 4.3.1 Pensée de l'Ancien Testament (1re sous-unité de la 3e unité)
    - 4.3.1.1 Sens biblique du salut (1er élément de la 1re sous-unité de la 3e unité)
    - 4.3.1.2 Expérience historique du peuple juif
    - 4.3.1.3 Alliance entre Dieu et le peuple juif, exigence d'engagement social
  - 4.3.2 Message du Nouveau Testament
    - 4.3.2.1 Insertion de Jésus dans le socio-politique
    - 4.3.2.2 Implication de Jésus dans le socio-politique
    - 4.3.2.3 Jésus, libération de l'homme
    - 4.3.2.4 Message fondamental de Jésus
- 4.4 L'engagement socio-politique du chrétien
  - 4.4.1 Rapport entre la foi chrétienne et l'action politique
    - 4.4.1.1 Divergences des chrétienssur ce rapport
    - 4.4.1.2 Lien entre foi et politique
    - 4.4.1.3 Engagement socio-politique, exigence de la foi chrétienne
  - 4.4.2 Nature de l'engagement socio-politique du chrétien
    - 4.4.2.1 Au niveau local
    - 4.4.2.2 Au niveau international
  - 4.4.3 Fonction prophétique du chrétien
    - 4.4.3.1 Portrait du prophète
    - 4.4.3.2 Nécessité des prophètes aujourd'hui

N.B. Ce modèle ne renferme qu'une partie du module portant sur l'engagement socio-politique dans le programme d'enseignement religieux catholique de Ve secondaire (cours 073-521).

TABLEAU DE CONTENU

. Numéro du projet: 1

. Code du cours: 073-421

OBJECTIF GÉNÉRAL DE L'ANNÉE: S'ouvrir progressivement aux autres à la lumière du message évangélique

. Ce tableau qui couvre le programme de l'année a été construit en fonction de 64 périodes de 50 minutes.

| Code | Module | Imp.* rel. | Temps période | Code | Unités et sous-unités | Imp.* rel. | $T_1$ | $T_2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.0 | Le monde des jeunes | 25% | 16 | 1.1 | Portrait des jeunes et des adultes | 6% | 4 | 4 |
| | | | | | 1.1.1 Les jeunes vus par les jeunes<br>1.1.1.1 Au plan scolaire<br>1.1.1.2 Au plan familial<br>1.1.1.3 Au plan religieux<br>1.1.1.4 Au plan de l'information<br>1.1.1.5 Au plan social<br>1.1.1.6 Au plan politique | 3% | 2 | 2 |
| | | | | | 1.1.2 Les jeunes vus par les adultes<br>1.1.2.1 Confiance des adultes envers les jeunes<br>1.1.2.2 Sens des responsabilités des jeunes<br>1.1.2.3 Participation des jeunes à la vie familiale<br>1.1.2.4 Vie sentimentale des jeunes<br>1.1.2.5 Les jeunes d'hier et d'aujourd'hui | 1,5% | 1 | 1 |
| | | | | | 1.1.3 Les adultes vus par les jeunes<br>1.1.3.1 Leur bonheur<br>1.1.3.2 Leurs relations envers les jeunes<br>1.1.3.3 Leur religion<br>1.1.3.4 Leurs valeurs | 1,5% | 1 | 1 |

*Imp. rel.: importance relative

TABLEAU I

## TABLEAU DE CONTENU

• Numéro du projet: _____

• Code du cours: _____

OBJECTIF GÉNÉRAL DE L'ANNÉE: S'ouvrir progressivement aux autres à la lumière du message évangélique

• Ce tableau qui couvre le programme de l'année a été construit en fonction de 64 périodes de 50 minutes.

| Code | Module | Imp.* rel. | Temps période | Code | Unités et sous-unités | Imp.* rel. | $T_1$ | $T_2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.0 | Le monde des jeunes (suite) | 25% | 16 | 1.2 | Éléments de compréhension du monde des jeunes et du monde des adultes | 6% | 4 | 4 |
| | | | | | 1.2.1 Système de valeurs des jeunes et des adultes<br>1.2.1.1 Valeurs prônées par les jeunes<br>1.2.1.2 Valeurs prônées par les adultes<br>1.2.1.3 Critique de ces valeurs | 1,5% | 1 | 2 |
| | | | | | 1.2.2 La société actuelle, société de changements continuels<br>1.2.2.1 Description des changements<br>1.2.2.2 Conséquences des changements | 1,5% | 1 | 1 |
| | | | | | 1.2.3 Conflit de générations ou de cultures<br>1.2.3.1 Causes de ce conflit<br>1.2.3.2 Manifestations de ce conflit<br>1.2.3.3 Valeurs vécues dans ce conflit<br>1.2.3.4 Attitudes à dénoncer<br>1.2.3.5 Conditions requises pour une rencontre entre jeunes et adultes | 3% | 2 | 1 |

*Imp. rel.: importance relative

TABLEAU I (suite)

. Numéro du projet:_____

. Code du cours:_____

OBJECTIF GÉNÉRAL DE L'ANNÉE: S'ouvrir progressivement aux autres à la lumière du message évangélique

. Ce tableau qui couvre le programme de l'année a été construit en fonction de 64 périodes de 50 minutes.

| Code | Module | Imp.* rel. | Temps période | Code | Unités et sous-unités | Imp.* rel. | $T_1$ | $T_2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.0 | Le monde des jeunes (suite) | 25% | 16 | 1.3 | Jésus-Christ et les conflit vécus par les hommes | 6% | 4 | 4 |
| | | | | | 1.3.1 Jésus-Christ et les situation de conflit dans son existence<br>1.3.1.1 Une tension en lui-même<br>1.3.1.2 Un conflit entre son message et les doctrines de son époque<br>1.3.1.3 Des conflits avec son milieu | 3% | 2 | 2 |
| | | | | | 1.3.2 Message de Jésus à l'endroit des hommes en situation de conflit<br>1.3.2.1 Prise en charge des conflits<br>1.3.2.2 Choix de valeurs épanouissantes<br>1.3.2.3 Valeur du pardon<br>1.3.2.4 Jeunesse d'esprit<br>1.3.2.5 Amour de Dieu et du prochain<br>1.3.2.6 Foi et espérance | 3% | 2 | 2 |

*Imp. rel.: importance relative

TABLEAU I (suite)

**TABLEAU DE CONTENU**

. Numéro du projet:_____

. Code du cours:_____

OBJECTIF GÉNÉRAL DE L'ANNÉE: S'ouvrir progressivement aux autres à la lumière du message évangélique

. Ce tableau qui couvre le programme de l'année a été construit en fonction de 64 périodes de 50 minutes.

| Code | Module | Imp.* rel. | Temps période | Code | Unités et sous-unités | Imp.* rel. | $T_1$ | $T_2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.0 | Le monde des jeunes (suite) | 25% | 16 | 1.4 | Attitudes chrétiennes face au conflit | 7% | 4 | 5 |
| | | | | | 1.4.1 Reconnaissance de l'autre<br>1.4.1.1 Acceptation de ses propres limites<br>1.4.1.2 Reconnaissance de ses capacités<br>1.4.1.3 Attention à l'autre<br>1.4.1.4 Ouverture à ses idées<br>1.4.1.5 Recherche du meilleur pour l'autre<br>1.4.1.6 Valorisation de l'autre<br>1.4.1.7 Partage des responsabilités | 3% | 2 | 2 |
| | | | | | 1.4.2 Fraternité à construire<br>1.4.2.1 L'homme un être-de-relation<br>1.4.2.2 Le chrétien et la loi d'amour<br>1.4.2.3 Les exigences de l'Évangile<br>1.4.2.4 Les qualités de l'amour évangélique | 2% | 1 | 2 |

*Imp. rel.: importance relative

TABLEAU I (suite)

. Numéro du projet:_____

. Code du cours:_____

OBJECTIF GÉNÉRAL DE L'ANNÉE: S'ouvrir progressivement aux autres à la lumière du message évangélique

. Ce tableau qui couvre le programme de l'année a été construit en fonction de 64 périodes de 50 minutes.

| Code | Module | Imp.* rel. | Temps période | Code | Unités et sous-unités | Imp.* rel. | $T_1$ | $T_2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.0 | Le monde des jeunes (suite) | 25% | 16 | 1.4 | 1.4.3 Justice à faire<br>1.4.3.1 Une lutte collective<br>1.4.3.2 Une lutte continue<br>1.4.3.3 Une lutte motivée par l'amour | 2% | 1 | 1 |

*Imp. rel.: importance relative

TABLEAU I (suite)

## CHAPITRE II: OBJECTIFS SPÉCIFIQUES* D'ORDRE COGNITIF

### 2.1 IMPORTANCE

- Si l'élève doit deviner ce que le professeur attend de lui, c'est que les objectifs de comportements n'ont pas été formulés clairement ou qu'ils n'ont pas été communiqués.

- Quelle que soit la méthode d'enseignement préconisée, l'élève, pour travailler efficacement et rationnellement, doit connaître:
  - la nature précise de la tâche qui lui est demandée;
  - le pourquoi de cette tâche;
  - les circonstances dans lesquelles il doit la réaliser;
  - les critères de réussite de cette tâche.

- L'enseignant peut se laisser guider dans sa démarche pédagogique par l'enterrogation suivante:
  **"Qu'est-ce que mes élèves pourront réaliser <u>après</u> l'apprentissage qu'ils étaient incapables de faire <u>avant</u> l'apprentissage"?**

- Des objectifs pédagogiques bien formulés constituent la pierre angulaire de la planification de la mesure et, du même coup, la première phase de la construction d'un bon examen. Il n'existe pas d'évaluation adéquate sans objectifs clairs.

> "Pour préparer un bon examen, il faut tout naturellement savoir ce qu'on veut mesurer. Pour savoir ce qu'on veut mesurer, il faut savoir ce qu'on a voulu enseigner et pourquoi on a voulu l'enseigner".
>
> (Robert Tousignant)

---

* L'expression "objectifs spécifiques" réfère ici aux objectifs terminaux et intermédiaires, par opposition aux objectifs généraux.

## 2.2 PRINCIPES DE FORMULATION DES OBJECTIFS COGNITIFS

. Un objectif spécifique doit être précis et mesurable;
pour cela, il faut:

- qu'il identifie, non pas l'intention du professeur, mais le comportement final et explicite de l'élève, c'est-à-dire un comportement observable relié à un contenu donné et introduit par un verbe d'action univoque qui décrit bien le changement qu'on veut voir produire chez l'élève. D'où l'importance d'éviter les verbes donnant lieu à de multiples interprétations comme: connaître, comprendre, savoir, prendre conscience, apprécier, situer...

- qu'il indique la ou les conditions dans lesquelles doit se manifester le comportement de l'élève; ce sont des données ou des restrictions. Exemples: "De mémoire...", "A partir d'une liste...", "Sans aucun document...", "En se référant à un texte donné...", "Dans une série d'énoncés...", "A l'aide des notes..."

- qu'il énonce un minimum acceptable ou un seuil de réussite (un critère de performance) réaliste et réalisable, exprimé en termes de résultat et parfois même en termes de temps.

. Un objectif spécifique ne doit pas être ordonné à un moyen d'apprentissage: ce n'est pas de l'activité d'apprentissage, mais du produit de cette activité dont il est question dans l'objectif.

Voilà pourquoi les références à un film, à un diaporama, au groupe de classe, à une recherche personnelle ou en équipe, à une discussion ou à toute autre activité pédagogique qui survient à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe, ne peuvent figurer comme "conditions" dans les objectifs spécifiques. L'objectif précise l'habileté spécifique recherchée, non pas la façon de l'acquérir; sinon on risque de restreindre l'objectif et de faire du moyen d'apprentissage un but.

## 2.3 EXEMPLES D'OBJECTIFS D'ORDRE COGNITIF

. Exemple A: "De mémoire et dans un texte de quinze lignes, expliquer trois différents visages du mal tels que vus en classe". (Seuil de réussite 66%).

- Conditions: de mémoire et dans un texte de quinze lignes, tels que vus en classe.
- Comportement: expliquer trois différents visages du mal. (Il est sous-entendu que l'élève sera capable de...)
- Seuil de réussite: 66% (l'élève a atteint l'objectif s'il réussit à expliquer deux des trois visages du mal).

. Exemple B: "Dans une liste de quinze images de Dieu, identifier les dix qui constituent des fausses représentations de Dieu". (Seuil de réussite 70%).

- Condition: dans une liste de quinze images de Dieu.
- Comportement: identifier les dix qui constituent des fausses représentations de Dieu (il est sous-entendu que l'élève sera capable de...).
- Seuil de réussite: 70% (l'élève a maîtrisé l'objectif s'il parvient à identifier sept des dix fausses représentations de Dieu dans la liste).

N.B. Il importe de préciser que, dans le cadre de l'évaluation formative (chapitre VI) l'enseignant(e) est appelé(e) à tenir compte de ses groupes d'élèves dans le choix de conditions et de critères de performance acceptables. Toutefois la note de passage fixée à 60% est généralement obtenue à partir d'une évaluation sommative.

## 2.4 CLASSIFICATION DES OBJECTIFS D'ORDRE COGNITIF

- Bloom distingue six (6) niveaux taxonomiques. A chacun de ces niveaux correspond une habileté intellectuelle telle que décrite et illustrée ci-dessous.

. Les deux premiers niveaux font référence à des processus cognitifs purement théoriques comme l'acquisition et la compréhension de données ou de notions; les quatre autres niveaux se rapportent à une réflexion sur ces mêmes données ou notions, à leur utilisation: d'où la nécessité, à partir du troisième niveau, de mettre l'élève en face d'une situation nouvelle l'incitant à se servir concrètement des connaissances acquises.

. On peut se référer au Tableau II (pp. 23-25) pour une information sur les catégories et les verbes associés à la formulation d'objectifs des six niveaux taxonomiques.

| NIVEAUX TAXONOMIQUES | EXEMPLES D'OBJECTIFS |
|---|---|
| PREMIER NIVEAU: CONNAISSANCE<br><br>. Niveau de l'acquisition des connaissances: habileté intellectuelle centrée sur la mémoire.<br>. Capacité de se rappeler ou de reconnaître l'information présentée. | "De mémoire, énoncer trois des principaux buts poursuivis par l'organisation des Nations-Unies".<br><br>"Dans une liste de dix énoncés, reconnaître ceux qui caractérisent l'attitude chrétienne devant la souffrance". |

| NIVEAUX TAXONOMIQUES | EXEMPLES D'OBJECTIFS |
|---|---|
| DEUXIÈME NIVEAU: COMPRÉHENSION | |
| . Niveau de la saisie du sens des connaissances acquises au point de pouvoir théoriquement s'en servir, sans nécessairement en percevoir toute la portée. | "En ses propres mots, expliquer brièvement et sous deux aspects pourquoi la liberté ne peut être synonyme de licence. (transposition) |
| . Capacité d'expliquer l'information reçue. Selon le degré de compréhension, on distingue trois opérations:<br>- transposition: capacité d'illustrer ou de traduire fidèlement le contenu de l'information dans un autre langage;<br>- interprétation: capacité de présenter l'information d'une façon différente ou à partir d'un point de vue différent;<br>- extrapolation: capacité d'aller un peu au-delà de l'information, d'en déterminer la portée, d'en tirer certaines conclusions. | "En s'inspirant des deux arguments explicités en classe, démontrer dans un texte de sept à dix lignes que le salut est à la fois oeuvre de Dieu et oeuvre de l'homme". (interprétation)<br><br>"Sans aucun document et dans un texte de dix à quinze lignes, expliquer en quatre points pourquoi la conception de l'homme dans les récits de la création de la Genèse demeure demeure éclairante pour notre époque". (extrapolation) |

| NIVEAUX TAXONOMIQUES | EXEMPLES D'OBJECTIFS |
|---|---|
| TROISIÈME NIVEAU: APPLICATION<br><br>. Niveau de l'utilisation pratique d'une donnée théorique, une fois son sens saisi.<br><br>. Capacité d'appliquer sans hésitation les connaissances reçues à des situations ou à des cas nouveaux et particuliers. | "Dans un récit qui met en présence divers personnages, classer les gestes et les paroles qui correspondent à chacune des quatre qualités d'une relation authentique telles que définies en classe".<br><br>"Sans l'usage de notes, choisir parmi une description de douze situations de vie celles qui illustrent la signification des huit béatitudes proclamées par Jésus dans son Sermon sur la montagne". |
| QUATRIÈME NIVEAU: ANALYSE<br><br>. Niveau du discernement des ressemblances et des différences entre diverses données, niveau des comparaisons et des classifications.<br>. Capacité de distinguer les différents éléments et principes d'un tout et de percevoir les liens qui les unissent logiquement à ce même tout et qui les différencient d'un autre ensemble. | "A partir d'affirmations de la part de divers types de croyants et dans un texte de dix à quinze lignes, faire le parallèle entre une foi adulte et une foi infantile en distinguant cinq composantes qui définissent chacune d'elles".<br>"Étant donné une série d'énoncés comparer diverses conceptions du bonheur en distinguant les faux bonheurs du bonheur authentique et en identifiant les caractéristiques propres à ces deux types de bonheur". |

| NIVEAUX TAXONOMIQUES | EXEMPLES D'OBJECTIFS |
|---|---|
| CINQUIÈME NIVEAU: SYNTHÈSE | |
| . Niveau de la production d'une oeuvre originale.<br><br>. Capacité de créer ou d'élaborer quelque chose de nouveau à partir de certaines données de base; on réunit plusieurs éléments pour former un tout cohérent et unique. | "En se servant des notes de cours, composer un dialogue de deux pages entre un marxiste et un chrétien, dans lequel sont décrites leurs convictions propres et leurs critiques réciproques, ainsi que leur recherche commune d'une société meilleure".<br><br>"En s'inspirant de la synthèse faite en classe sur la question de la qualité de vie et en faisant ressortir les dimensions physiques, socio-affectives et culturelles, reproduire dans un texte de deux pages un modèle d'école valorisante". |

| NIVEAUX TAXONOMIQUES | EXEMPLES D'OBJECTIFS |
|---|---|
| SIXIÈME NIVEAU: ÉVALUATION | |
| . Niveau du jugement critique.<br><br>. Capacité de porter un jugement basé sur une argumentation logique qui fait référence à des faits précis, à des critères objectifs donnés ou à établir.<br><br>. Cette évaluation d'ordre cognitif est à distinguer de l'appréciation du domaine affectif où le jugement se fait à la lumière d'une échelle personnelle des valeurs. Cependant, il faut reconnaître que dans la pratique la séparation est parfois mince entre les deux domaines. | "Dans un texte décrivant une entrevue pour un emploi, identifier les questions porteuses de discrimination et porter un jugement de quinze à vingt lignes sur cette forme de discrimination en s'appuyant de mémoire sur certains principes de la Charte québécoise des droits et libertés de la personne".<br><br>"A partir des critères d'un véritable engagement étudiés en classe, porter un jugement d'environ vingt lignes sur des affirmations reflétant des motifs de non-participation, en mettant bien en lumière les impasses de telles attitudes". |

AIDE TECHNIQUE POUR FORMULER DES OBJECTIFS D'ORDRE COGNITIF
(TAXONOMIE DE BLOOM)

| NIVEAUX TAXONOMIQUES | CATÉGORIES | VERBES |
|---|---|---|
| 1.00 Connaissance | 1.10 Connaissance des données particulières | Définir, distinguer, acquérir, identifier, reconnaître, nommer, désigner, énumérer, rappeler, énoncer, lister, décrire. |
| | 1.20 Connaissance des moyens | (idem) |
| | 1.30 Connaissance des représentations abstraites | (idem) |
| 2.00 Compréhension | 2.10 Transposition | Transposer, traduire, transformer, dire en ses mots, illustrer, lire, préparer, représenter, changer, réécrire, redéfinir, écrire, redire. |
| | 2.20 Interprétation | Interpréter, expliquer, réorganiser, faire, ordonner, décrire, réarranger, différencier, distinguer, établir, démontrer, discerner, dessiner. |
| | 2.30 Extrapolation | Extrapoler, intrapoler, estimer, inférer, conclure, étendre, peser, prédire, déterminer, compléter, établir, différencier, prévoir. |

TABLEAU II

| | | |
|---|---|---|
| 3.00 Application | | Appliquer, généraliser, choisir, relier, utiliser, employer, classer, restructurer, imaginer, illustrer, développer, organiser, transférer. |
| 4.00 Analyse | 4.10 Recherche des éléments | Distinguer, détecter, catégoriser, identifier, classer, rechercher, faire ressortir, discriminer, déduire, choisir, reconnaître. |
| | 4.20 Recherche des relations | Analyser, contraster, comparer, déduire, distinguer. |
| | 4.30 Recherche des principes d'organisation | Analyser, distinguer, détecter, déduire, identifier. |
| 5.00 Synthèse | 5.10 Production d'une oeuvre personnelle | Écrire, raconter, produire, créer, reproduire, constituer, exposer, modifier, dire, relater, transmettre, préparer, documenter. |
| | 5.20 Élaboration d'un plan d'action | Proposer, planifier, produire, décrire, projeter, modifier, spécifier. |

TABLEAU II (suite)

| | | |
|---|---|---|
| 5.00 Synthèse (suite) | 5.30 Dérivation d'un ensemble de relations abstraites | Produire, dériver, développer, combiner, synthétiser, classer, déduire, formuler, modifier, élaborer, organiser, arranger, classifier. |
| 6.00 Évaluation | 6.10 Critique interne | Juger, argumenter, valider, évaluer, décider, discuter, affirmer. |
| | 6.20 Critique externe | Juger, argumenter, considérer, comparer, contraster, standardiser, évaluer, discuter, mettre en lumière, porter un jugement. |

TABLEAU II (suite)

# CHAPITRE III: OBJECTIFS SPÉCIFIQUES D'ORDRE AFFECTIF

## 3.1 NATURE ET IMPORTANCE

- Comparativement au développement cognitif qui réfère à la façon dont on acquiert et utilise des connaissances, le développement affectif concerne la façon dont on se situe par rapport à ce qu'on apprend et ce qu'on a appris.

- Le domaine affectif vise donc la formation de la prise de conscience, de la motivation, des intérêts, des sentiments, de l'estime de soi, des aspirations; il se trouve à englober tout ce qui touche au vécu personnel, à l'orientation personnelle en fonction d'une certaine échelle de valeurs.

- La poursuite d'objectifs affectifs spécifiques s'avère indispensable en enseignement religieux: elle permet d'aider les jeunes à se connaître davantage, à identifier leurs propres attitudes et convictions dans le respect de celles des autres, à clarifier leurs valeurs en demeurant ouverts à la société et au monde dans lesquels ils évoluent et en saisissant la nécessité d'une réflexion et d'un engagement personnels.

- Les domaines cognitif et affectif s'influencent d'une façon dynamique: le développement cognitif peut aider l'affectif à s'exprimer, à s'extériori-ser, à se bâtir, à se remettre en question, à s'intégrer; l'évolution affective peut renforcer le désir d'apprendre et alimenter le goût de la recherche intellectuelle. D'où l'importance de poursuivre harmonieusement des objectifs cognitifs et affectifs.

## 3.2 PRINCIPES DE FORMULATION DES OBJECTIFS D'ORDRE AFFECTIF

Un objectif affectif doit faire explicitement référence au vécu ou à la vision personnelle de l'élève. Pour permettre aux utilisateurs et utili-

satrices de ce document d'approfondir le domaine affectif, deux approches sont proposées: loin de s'opposer, elles s'enrichissent mutuellement.

. Selon la première approche (celle habituellement utilisée), les trois critères suivants sont à considérer dans la formulation d'un objetif affectif:
  - Une condition ou circonstance dans laquelle l'élève exerce son comportement.
  - Un comportement taxonomique ou degré de réaction affective de la part de l'élève (verbe relié à un des niveaux taxonomiques du Tableau III des pages 34 à 36).
  - Un comportement opérationnel, qui décrit comment ou dans quelle mesure la réponse de l'élève sera observable.

. Selon la deuxième approche (inspirée de Lee et Merrill) les quatre opérations suivantes sont essentielles:
  - Choisir l'attitude de base à changer, à développer, ou à améliorer.
  - Décrire un comportement facile à observer, indicateur ou signe du changement souhaité.
  - Spécifier la ou les conditions grâce auxquelles le comportement peut survenir, en tenant compte de trois points:
    * l'élève doit avoir plusieurs possibilités ou choix de réponses;
    * l'élève ne doit pas être influencé dans son choix: il doit être confiant que son choix, peu importe lequel, sera respecté;
    * le comportement doit être à la portée de tous les élèves, si toute la classe est concernée.
  - Établir un critère acceptable de manifestation du comportement désiré.
    * Ce critère peut être fixé en fonction du groupe (Ex: Les 2/3 de la classe montrent le comportement souhaité).
    * Ce critère peut aussi être fixé en fonction des individus (Ex: participation minimale, comportement répété plus d'une fois, qualité du comportement, ouverture manifestée...).

## 3.3 EXEMPLES D'OBJECTIFS D'ORDRE AFFECTIF:

. Exemple A, selon la première approche: "A partir d'une liste d'énoncés sur la liberté, prendre conscience de sa propre définition en identifiant l'énoncé qui correspond le plus à sa vision personnelle actuelle".

- Condition: à partir d'une liste d'énoncés sur la liberté
- Comportement taxonomique: prendre conscience de sa propre définition.
- Comportement opérationnel: en identifiant l'énoncé qui correspond le plus à sa vision personnelle actuelle.

. Exemple B, selon la deuxième approche: "Une documentation variée (cf. conditions) sur la question de Dieu étant fournie ou suggérée, démontrer volontairement de l'intérêt pour l'approndissement de ce thème en choisissant librement, soit de remettre un résumé ou commentaire d'une page sur le contenu du matériel lu ou entendu, soit d'échanger ouvertement, en groupe ou individuellement avec le professeur, à partir des fruits de sa recherche".

- Attitude de base à développer: intérêt pour l'approfondissement volontaire de la question de Dieu.
- Comportement indicateur de cet intérêt: remise d'un résumé ou commentaire, échange individuel ou de groupe avec le professeur.
- Conditions: documentation fournie par le professeur (série de textes polycopiés, témoignages sur bande sonore ou vidéo, montages audio--visuels); ou documentation suggérée (programmes de télévision sur le sujet, journaux ou revues, tout médium traitant de la question de Dieu); l'élève choisit l'alternative qui lui convient.
- Critère acceptable de manifestation du comportement désiré:
  L'élève a écrit un minimum d'une page (intérêt se reflétant dans la qualité et la longueur de son travail) ou bien l'élève a manifesté dans ses échanges (degré de pertinence et degré de participation) qu'il a pris, avec intérêt, connaissance d'une partie de la documentation.

N.B. Le chapitre V renferme des suggestions de grilles et d'échelles pour mesurer le domaine affectif; on peut s'en inspirer pour formuler des objectifs pertinents sur les attitudes, les intérêts, les aspirations, les valeurs... etc.

## 3.4 CLASSIFICATION DU DOMAINE AFFECTIF SELON KRATHWOHL

- Krathwohl distingue cinq niveaux taxonomiques tels que décrits et illustrés ci-dessous.

- On peut se référer au TABLEAU III (pp. 34-36) pour plus de précision sur les catégories et les verbes associés à chacun de ces niveaux.

| NIVEAUX TAXONOMIQUES | EXEMPLES D'OBJECTIFS |
|---|---|
| PREMIER NIVEAU: RÉCEPTION<br><br>. Niveau de la simple attention, de l'écoute, de l'ouverture aux êtres, aux choses.<br><br>. Capacité de prendre conscience, de se sensibiliser à certaines réalités, sans nécessairement participer. | "Se sensibiliser à sa façon de catégoriser les autres, en écoutant des témoignages portant sur les préjugés et la discrimination". |
| DEUXIÈME NIVEAU: RÉPONSE<br><br>. Niveau de l'attention volontaire et active, d'une motivation plus grande.<br>. Capacité de manifester un certain intérêt, de se situer un peu plus, de s'engager faiblement.<br>. Capacité de dire son accord ou son désaccord, de donner son adhésion ou de la refuser. | "A partir d'une série d'affirmations sur la foi chrétienne, reconnaître sa propre conception du christianisme en soulignant l'énoncé qui traduit le mieux sa pensée personnelle". |

| NIVEAUX TAXONOMIQUES | EXEMPLES D'OBJECTIFS |
|---|---|
| TROISIÈME NIVEAU: VALORISATION | |
| . Niveau du choix d'une valeur à la base de ses convictions et de ses comportements.<br><br>. Capacité de s'engager personnellement en référence à une valeur considérée comme importante, de démontrer une attitude responsable assez stable.<br><br>. Capacité d'être conséquent avec soi-même, de manifester un comportement suffisamment cohérent pour qu'il soit qualifié comme valeur. | " Parmi les raisons mentionnées en classe qui montrent le pourquoi d'une recherche d'un sens à la vie, choisir celle qui correspond davantage à ses convictions personnelles et expliquer les motifs de son choix à partir des interrogations, des espoirs ou des doutes qui habitent son vécu quotidien". |

| NIVEAUX TAXONOMIQUES | EXEMPLES D'OBJECTIFS |
|---|---|
| QUATRIÈME NIVEAU: ORGANISATION | |
| . Niveau d'analyse et de comparaison de différentes valeurs en vue de bâtir progressivement et solidement sa propre échelle des valeurs.<br><br>. Capacité de voir comment telle ou telle valeur se rattache à la sienne.<br><br>. Capacité de comprendre l'organisation des systèmes de valeurs ainsi que leur pertinence avec la vie.<br><br>. Capacité d'établir les valeurs les plus profondes, de structurer sa vie autour de la valeur choisie. | "Suite à la lecture d'un texte décrivant la nature et la portée de divers types de valeurs, examiner sa propre conception des valeurs matérielles et spirituelles en établissant son échelle personnelle des cinq valeurs jugées les plus importantes à la conduite de sa sa vie". |

| NIVEAUX TAXONOMIQUES | EXEMPLES D'OBJECTIFS |
|---|---|
| CINQUIÈME NIVEAU: CARACTÉRISATION | |
| . Niveau d'une philosophie de la vie et du monde de laquelle découle ses comportements.<br><br>. Niveau des tendances directrices profondes, d'une échelle personnelle de valeurs qui oriente fondamentalement son agir et lui donne sa cohérence et son efficacité.<br><br>. Capacité de se comporter nettement en fonction de ses valeurs. | "Dans ses relations avec les autres, que ce soit en famille, à l'école ou en société, faire en sorte de se comporter ouvertement comme une personne ayant à coeur certaines valeurs et disposée constamment à les affirmer et à les promouvoir dans son vécu quotidien". |

AIDE TECHNIQUE POUR FORMULER DES OBJECTIFS AFFECTIFS
(TAXONOMIE DE KRATHWOHL)

| NIVEAUX TAXONOMIQUES | CATÉGORIES | VERBES |
|---|---|---|
| 1.00 Réception | 1.10 Conscience | Différencier, distinguer, isoler, départager, séparer. |
| | 1.20 Volonté de recevoir | Accumuler, choisir, combiner, accepter. |
| | 1.30 Attention dirigée ou préférentielle | Choisir, être attentif à, retenir, être porté à, écouter, contrôler. |
| 2.00 Réponse | 2.10 Assentiment | Répondre à, se soumettre à, approuver, se confier à, se laisser interroger, consentir, se conformer, suivre. |
| | 2.20 Volonté de répondre | Se porter volontaire, débattre, jouer, reconnaître, vouloir, s'entraîner à, offrir spontanément, discuter, pratiquer. |
| | 2.30 Satisfaction à répondre | Applaudir, acclamer, passer son temps à, prendre plaisir à, augmenter. |

TABLEAU III

AIDE TECHNIQUE POUR FORMULER DES OBJECTIFS AFFECTIFS
(TAXONOMIE DE KRATHWOHL)

| NIVEAUX TAXONOMIQUES | CATÉGORIES | VERBES |
|---|---|---|
| 3.00 Valorisation | 3.10 Acceptation d'une valeur | Devenir compétent en, augmenter le nombre de, renoncer à, préciser, donner naissance à, spécifier. |
| | 3.20 Préférence pour une valeur | Assister, aider, supporter, appuyer, encourager, subsidier. |
| | 3.30 Engagement | Protester, nier, discuter, débattre. |
| 4.00 Organisation | 4.10 Conceptualisation d'une valeur | Discuter, reviser, comparer, abstraire, conceptualiser, théoriser sur. |
| | 4.20 Organisation d'un système de valeur | Équilibrer, peser, organiser, définir, formuler, extraire, harmoniser. |

TABLEAU III (suite)

AIDE TECHNIQUE POUR FORMULER DES OBJECTIFS AFFECTIFS
(TAXONOMIE DE KRATHWOHL)

| NIVEAUX TAXONOMIQUES | CATÉGORIES | VERBES |
|---|---|---|
| 5.00 Caractérisation par une valeur ou un système de valeurs | 5.10 Disposition générale | Revoir, réviser, changer, compléter, exiger, demander, réclamer, s'embarquer. |
| | 5.20 Caractérisation | Éviter, faire en sorte que, exiger, résoudre, résister à, diriger, être bien jugé par ses pairs, ses supérieurs. |

TABLEAU III (suite)

## 3.5 CLASSIFICATION DU DOMAINE AFFECTIF SELON PIERCE ET GRAY:

- Cette classification est fondée sur le degré d'intellect ou le niveau de prise de conscience dans le domaine du vécu affectif: selon cette perspective, plus un être réagit émotionnellement, moins il fait de place à la réflexion; plus il commence à intégrer ses valeurs et à se construire une échelle de valeurs, plus il fait appel à la raison.

- Selon Pierce et Gray, une telle classification permet aux éducateurs et éducatrices de formuler des objectifs qui rejoignent la situation affective de leurs élèves, tout en saisissant le processus qui amène progressivement ces mêmes élèves à clarifier, à intégrer et à évaluer leurs valeurs personnelles. Il va de soi qu'on doive tenir compte de la maturité des élèves: ainsi, le niveau de l'intégration des valeurs se prête davantage à des élèves de IVe et Ve secondaire.

- Il est clair qu'une telle classification contribue à mieux articuler les domaines cognitif et affectif, comme l'illustre le tableau IV de la page 43. A titre d'exemple, si au plan cognitif on poursuit un objectif du niveau de l'évaluation, on facilite d'autant le jugement de valeur au plan affectif.

- On distingue six niveaux correspondant à des situations affectives particulières. Pour chacune d'elles est proposée une action pédagogique. Il est à noter que cette classification n'est pas absolu: il se peut, par exemple, que pour une valeur donnée, une personne se situe à un niveau très élevé, alors que pour une autre valeur elle expérimente une réaction émotionnelle très vive.

| SITUATIONS AFFECTIVES | ACTIONS PEDAGOGIQUES |
|---|---|
| PREMIER NIVEAU: IMPULSION | |
| . A ce niveau l'élève est incapable de verbaliser sa situation: il est perturbé à un point tel qu'il ne laisse aucune place à la raison. Son comportement est en quelque sorte irrationnel, ses émotions sont involontaires et imprévisibles. | . Aux yeux d'un observateur, les raisons des comportements émotionnels sont obscures, d'où la difficulté d'engager une discussion autour de telles réactions. |
| . C'est le niveau des élèves qui vivent des problèmes psychologiques sérieux. | . Le professeur peut formuler pour les élèves concernés des objectifs qui les invitent à maîtriser leurs émotions en s'interrogeant davantage sur les raisons qui les poussent à réagir ainsi. |
| . Quelques exemples d'émotions involontaires: euphorie, culpabilité, dépression, cleptomanie, rage, hystérie. | . Si de telles émotions irrationnelles sont fréquentes, l'élève a alors besoin d'être aidé au plan psychologique. |

| SITUATIONS AFFECTIVES | ACTIONS PEDAGOGIQUES |
|---|---|
| DEUXIEME NIVEAU: REACTION | |
| . A ce niveau, l'élève a une réponse affective prévisible et interprétable, puisque la cause peut être identifiée.<br>. Ces réactions émotives sont habituellement de courte durée: elles viennent et elles vont.<br>. Quelques exemples de réactions: dégoût, gêne, joie, colère, mépris nostalgie, jalousie, honte. | . Comme ces réponses émotionnelles sont interprétables et signifiantes, les discussions deviennent possibles à ce niveau.<br>. Le professeur peut formuler des objectifs pour un groupe comme pour des individus (selon leurs réactions spécifiques). Par exemple, les élèves qui ont certains préjugés peuvent être appelés à faire preuve d'ouverture d'esprit quand on aborde la question du racisme. |
| TROISIEME NIVEAU: CONFORMISME | |
| . A ce niveau, l'élève peut commencer à fournir une raison pour ses réactions par rapport à telles notions ou situations rencontrées.<br>. Cependant, les raisons données pour expliquer son attitude sont peu profondes; l'élève se sert plutôt de raisons toutes faites d'avance et il en est satisfait si elles lui sont utiles immédiatement. | . A titre d'exemple, le professeur peut formuler des objectifs qui demandent aux élèves d'expliquer leur intérêt personnel pour telle ou telle réalité, pour telle ou telle valeur. |

| SITUATIONS AFFECTIVES | ACTIONS PEDAGOGIQUES |
|---|---|
| QUATRIEME NIVEAU: VALIDATION | |
| . A ce niveau, l'élève commence à examiner les raisons sous-jacentes à ses attitudes; il analyse ses valeurs, puis il les accepte ou les rejette en fonction de leur mérite intrinsèque et non sur une base superficielle. Il se construit ainsi un ensemble de valeurs qu'il juge valides et défendables. Il arrive qu'à ce niveau les valeurs et les raisons qui les justifient soient circulaires, c'est- à-dire qu'elles servent elles- mêmes de raisons pour des valeurs de même niveau. | . Le professeur a la possibilité, au cours d'un échange, de déterminer si l'élève opère au niveau de la validation.<br>Il peut aider l'élève dans ce processus de validation en lui demandant d'expliciter les raisons qu'il a d'adopter telle attitude ou de poursuivre tel but.<br>. Les objectifs à ce niveau peuvent prendre la forme d'objectifs cognitifs: ils doivent simplement demander à l'élève d'énoncer les motifs sur lesquels repose la validation de ses choix. |
| CINQUIÈME NIVEAU: INTÉGRATION DES VALEURS | |
| . A ce niveau, grâce aux situations de vie rencontrées, l'élève commence a intégrer les diverses valeurs qu'il a adoptées: des choix étant a faire entre des valeurs, il développe graduellement une hiérarchie des valeurs, selon leur importance relative pour lui. Les liens entre ces diverses valeurs deviennent apparents et stables. C'est l'émergence d'une position philosophique. | . Le professeur peut aider l'élève à développer un système intégré de valeurs en l'amenant à briser les schémas circulaires décrits au niveau précédent.<br>En d'autres termes, la valeur servant de raison pour une autre devrait être une valeur à plus long terme, une valeur plus importante pour l'élève. |

| SITUATIONS AFFECTIVES | ACTIONS PEDAGOGIQUES |
|---|---|
| SIXIEME NIVEAU: JUGEMENT DE VALEUR | |
| . A ce niveau, l'élève exerce son jugement en fonction de son degré de connaissance et de sa hiérarchie de valeurs. Si la situation à évaluer implique un choix entre plusieurs valeurs appartenant à cette hiérarchie, le jugement de valeur sera plus difficile à rendre. | . Les objectifs à ce niveau sont souvent formulés en termes de conflit de valeurs.<br>. Le professeur travaille alors pour aider l'élève à résoudre ce conflit. |
| . A ce stade, il est possible pour l'élève de devenir désenchanté des critères sur lesquels il s'est appuyé pour porter un jugement. Quand une telle désillusion survient, l'élève peut aussi bien retourner au niveau de l'intégration des valeurs (niveau 5) pour examiner et reviser ses valeurs et leur fondement rationnel. | . En plus de solutionner le conflit de valeur, l'élève reçoit l'occasion de valider ses valeurs en examinant leur fondement, et aussi de les intégrer selon leur importance. |

MODÈLE DE RELATION ENTRE LES DOMAINES COGNITIF ET AFFECTIF

(selon Pierce et Gray)

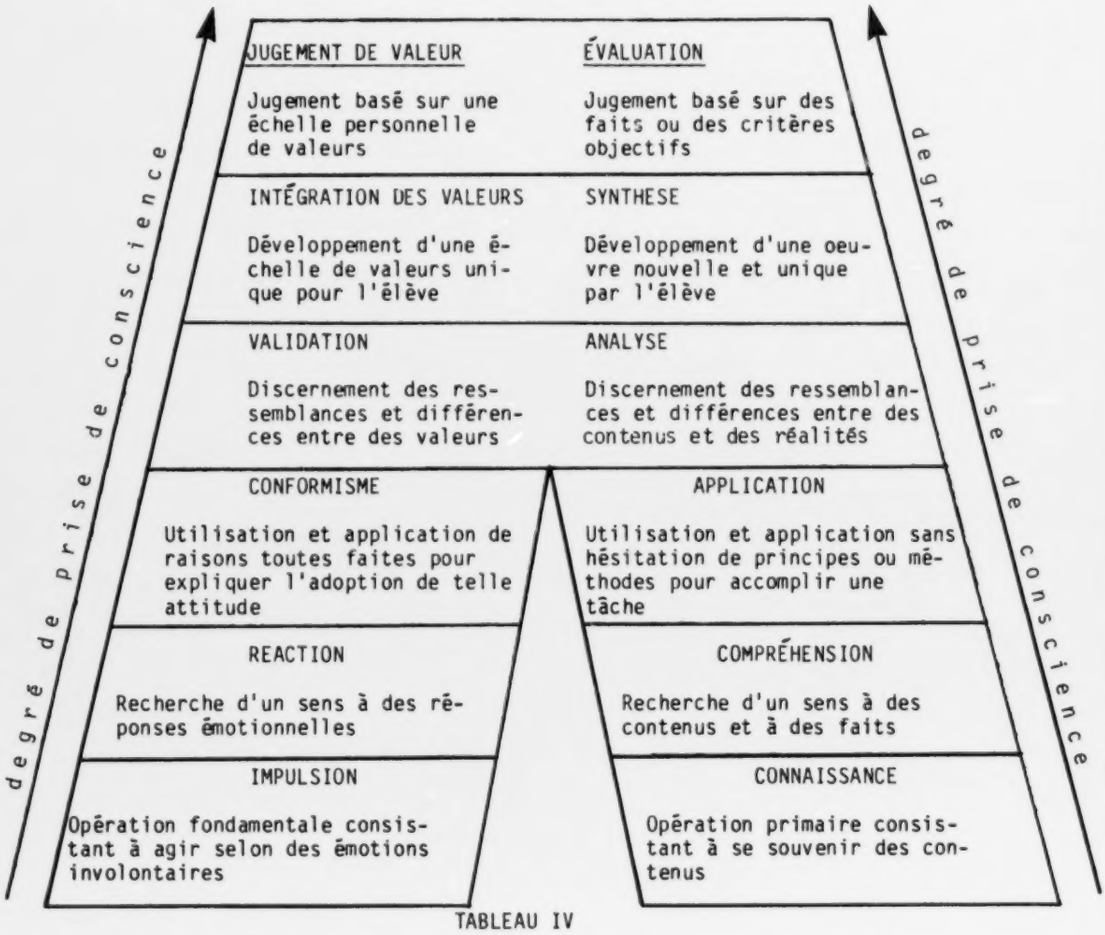



TABLEAU IV

N.B. Selon Pierce et Gray, il n'existe pas d'analogie parfaite entre chacun des niveaux des domaines cognitif et affectif; toutefois, plus le niveau est élevé, plus la relation devient étroite.

# CHAPITRE IV: LA MESURE DU DOMAINE COGNITIF

## 4.1 CONSIDERATIONS PREALABLES:

- Dans le présent document, une attention particulière est portée à l'évaluation formative, rejoignant ainsi les préoccupations actuelles dans les milieux de l'éducation au Québec. Cette évaluation formative fait nécessairement appel à une mesure à interprétation critériée, c'est-à-dire qu'elle suppose qu'on juge la performance de l'élève en se basant sur des critères et des seuils de réussite qu'on a fixés.

  Les Tableaux V et VI (pp.49-50) permettent de différencier entre une "mesure à interprétation critériée" et une "mesure à interprétation normative", entre une "évaluation formative" et une "évaluation sommative".

- Le but premier d'un instrument de mesure consiste donc à recueillir des données permettant de vérifier si les élèves sont effectivement capables d'accomplir les comportements décrits dans les objectifs spécifiques. D'où la nécessité de construire un instrument de mesure reflétant fidèlement les objectifs poursuivis. Le terme "congruence" est habituellement utilisé pour caractériser l'étroite relation entre une tâche de mesure et un objectif donné. C'est précisément le rôle du "tableau de spécifications" (Tableau VII, pp. 51 et 53) d'aider l'enseignant à prélever un échantillon de tâches représentatives des habiletés spécifiées dans les objectifs.

- Une des qualités d'une bonne mesure est la variété dans le choix des types de questions: on permet ainsi aux élèves de manifester diverses habiletés mentales en lien avec les objectifs visés. A titre d'exemple, l'item à choix "vrai ou faux" privilégie surtout la mémorisation alors que l'item à "réponse ouverte élaborée" favorise la mesure de niveaux taxonomiques plus élevés.

- Pour ce qui est de la fréquence des tests, ou des examens ou des autres procédés de mesure, il convient d'en donner régulièrement, en se rappelant que le but principal est de recueillir une information suffisante sur le cheminement pédagogique des élèves, information qui permet, s'il y a lieu, d'apporter des correctifs.

- En résumé, les cinq questions qui suivent peuvent s'avérer pertinentes quand on construit un instrument de mesure:

  1) Est-ce qu'il est congruent avec les objectifs poursuivis en classe (aux plans de la condition, du comportement et du critère de performance) ?

  2) Est-ce qu'il est valide, c'est-à-dire est-ce qu'il mesure de telle sorte qu'on peut réellement distinguer entre les élèves qui maîtrisent les habiletés recherchées et ceux qui éprouvent des difficultés? C'est tant mieux si tous les élèves atteignent les objectifs, pourvu que les questions ne modifient pas (par une baisse de difficulté) la performance exigée dans les objectifs: une telle pratique relève davantage d'une mesure à interprétation normative où l'on pense davantage en termes de courbe normale de réussites et d'échecs ou de moyenne de groupe à respecter.

  3) Est-ce qu'il est fiable, c'est-à-dire est-ce qu'il mesure de manière claire, compréhensible, exacte et constante? Il faut éviter toute ambiguïté ou toute inconsistance dans les questions.

4) Est-ce qu'il est interprétable? Est-ce qu'en comparant les résultats obtenus aux critères de performance ou seuils de réussite préalablement spécifiés dans les objectifs, on possède des informations relatives aux contenus nécessitant, pour une partie ou pour l'ensemble des élèves, des explications supplémentaires ou des apprentissages plus adéquats? En d'autres termes, est-ce que le questionnaire permet de porter un jugement sur les acquis et les besoins des élèves ainsi que sur la pertinence des interventions pédagogiques?

5) Est-ce qu'il est utilisable ou relativement facile à administrer? Est-ce qu'il renferme des directives et des consignes claires, une limite de temps raisonnable? L'environnement lui-même est-il propice à l'instrument de mesure choisi?

## LA MESURE A INTERPRÉTATION CRITÉRIÉE OU NORMATIVE

Un examen est donnné
à des étudiants
Il fournit un résultat BRUT

| Mesure à interprétation critériée | Mesure à interprétation normative |
|---|---|
| On interprète le résultat par rapport aux objectifs | On interprète le résultat par rapport au groupe |
| La mesure est CRITÉRIÉE | La mesure est NORMATIVE |
| Le résultat est CRITÉRIÉ | Le résultat est NORMATIF |
| La notation est ABSOLUE | La notation est RELATIVE |
| L'évaluation est FORMATIVE | L'évaluation est SOMMATIVE |
| La décision porte sur l'APPRENTISSAGE, la PÉDAGOGIE | La décision porte sur la SÉLECTION l'administration |

TABLEAU V

## MODÈLE D'UN SYSTÈME D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

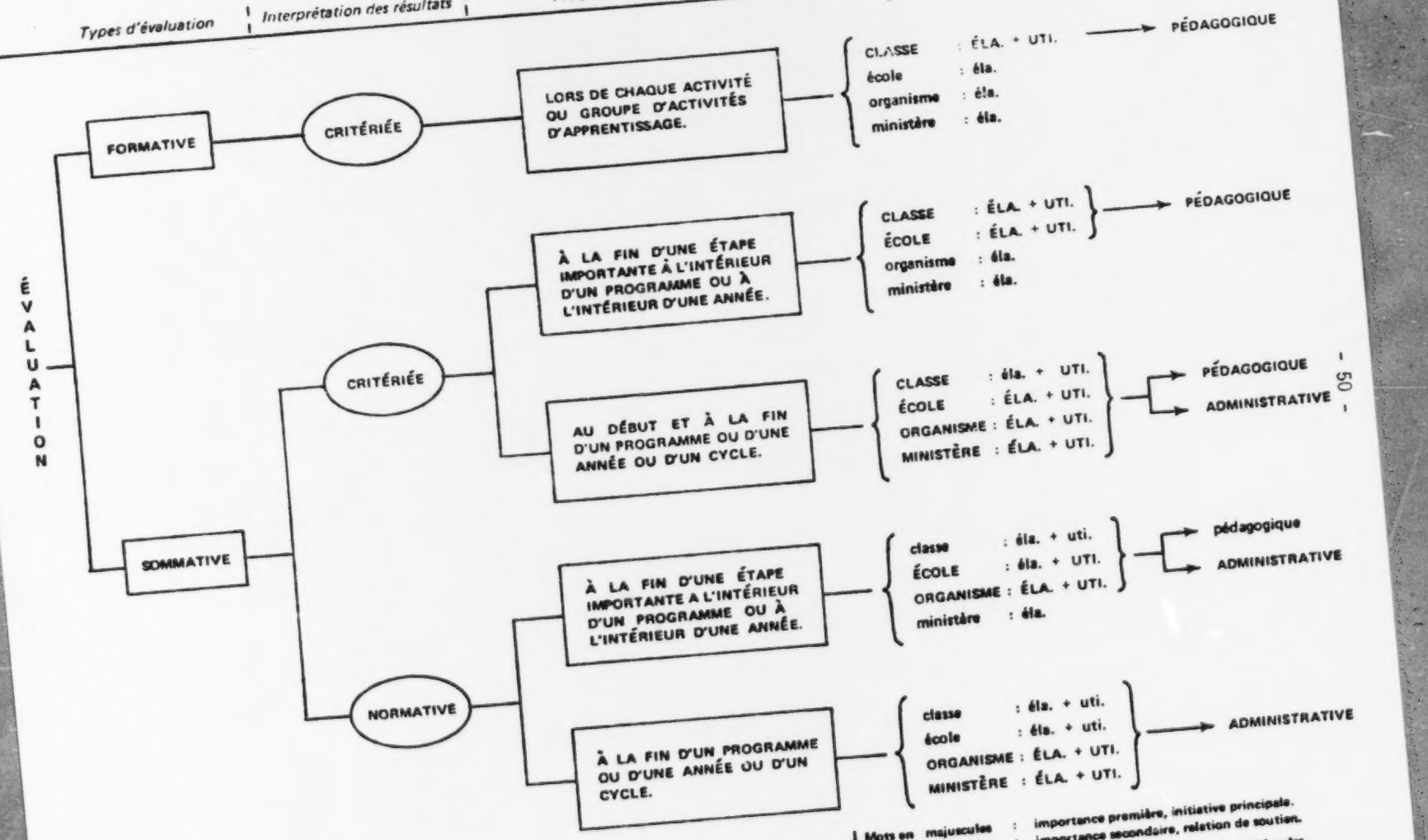



TABLEAU VI

TABLEAU DE SPÉCIFICATIONS

CODE : _____

COURS: _____

TYPE D'EXAMEN

CORRECTION OBJECTIVE ☐

CORRECTION SUBJECTIVE ☐

ANNÉE : _____

SESSION: _____

DURÉE : _____

| RÉPARTITION DE LA MATIÈRE | IMPORTANCE RELATIVE % | TAXONOMIE DES OBJECTIFS POURSUIVIS ET DES QUESTIONS D'EXAMEN | | | | | | | | | | | | TOTAL | | POND ÉRATION |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | connaissance | | compréhension | | application | | analyse | | synthèse | | évaluation | | | | |
| | | O | Q | O | Q | O | Q | O | Q | O | Q | O | Q | O | Q | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TOTAL | | | | | | | | | | | | | | | | |

TABLEAU VII

TABLEAU DE SPÉCIFICATIONS

CODE : _____ TYPE D'EXAMEN CORRECTION OBJECTIVE ☐ ANNÉE : _____

COURS: _____ CORRECTION SUBJECTIVE ☐ SESSION: _____

DURÉE : _____

| RÉPARTITION DE LA MATIÈRE | IMPORTANCE RELATIVE % | TAXONOMIE DES OBJECTIFS POURSUIVIS ET DES QUESTIONS D'EXAMEN | | | | | | | | | | | | TOTAL | | PONDÉRATION |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | connaissance | | compréhension | | application | | analyse | | synthèse | | évaluation | | O | Q | |
| | | O | Q | O | Q | O | Q | O | Q | O | Q | O | Q | | | |
| Liste des contenus mesurés dans l'examen.<br>. Noms des modules si l'examen porte sur tous les modules.<br>. Noms des principales unités du module ou des modules si l'examen porte seulement sur une partie du contenu de l'année.<br>TOTAL | Importance dans l'année des contenus mesurés (TOTAL sur 100%) | Nombre d'objectifs par contenu et niveau<br>Nombre de questions retenues par contenu et niveau | | | | | | | | | | | | Nombre total d'objectifs poursuivis par contenu<br>Nombre total de questions retenues par contenu | | Points alloués selon l'importance des contenus |

**TABLEAU VII** (EXPLIQUÉ)

## 4.2 ÉTAPES D'ÉLABORATION D'UN INSTRUMENT DE MESURE

Pour toute cette partie on peut se reporter au Guide docimologique, Fascicule 5, Conseils pratiques pour la construction d'un instrument de mesure, septembre 1981, produit par le Ministère de l'éducation du Québec, code 16-7255.

1) Déterminer le contenu de l'examen:

. Il s'agit de préciser la nature, le nombre et l'importance relative des comportements que l'on se propose d'évaluer (Attitudes, habiletés, connaissances).

. Dans le tableau de spécifications (p. 51), des colonnes sont prévues à cet effet (répartition de la matière, importance relative, taxonomie des objectifs poursuivis).

2) Choisir les types de questions appropriées:

. Il existe deux principales catégories de questions ou tâches:

- La question à correction objective qui amène l'élève à choisir une ou plusieurs bonnes réponses parmi une série d'actions qu'on lui présente, réponses exactes déjà prévues par le correcteur.
- La question à correction subjective qui exige de l'élève qu'il rédige sa réponse en ses propres mots.

. On peut se référer au Guide docimologique, fascicule 5 pour une description des tâches de mesure reliées à ces deux grandes catégories.

. Les tableaux VIII et IX (pp. 59-67) sur les caractéristiques, les avantages et les inconvénients de ces deux genres de questions peuvent guider les éducateurs et éducatrices dans leur choix. Cependant, il est bon de rappeler que pour mesurer certaines habiletés intellectuelles exigées des élèves dans les objectifs, certaines questions se prêtent mieux que d'autres, comme l'illustrent les tableaux précités.

. Au cours de l'année scolaire la variété dans les instruments de mesure est souhaitable; en pratique, il demeure essentiel que le rédacteur opte pour une sorte de questions dont il connaît bien les exigences et les techniques de confection.

3) Rédiger les questions:

. Certains conseils s'appliquent à toutes les tâches de mesure. Ainsi, il convient de s'assurer qu'elles:

- sont conformes aux objectifs poursuivis: c'est la règle de congruence mentionnée à la page 46;
- couvrent l'ensemble des comportements que l'on se propose de mesurer et portent, chacune, sur un seul élément de connaissance;
- sont grammaticalement correctes, exemptes d'ambiguïté ou de biaisage, écrites dans un langage simple, concis et accessible aux élèves;
- sont indépendantes les unes des autres: l'élève ne doit pas avoir à répondre à une question en fonction de ses réponses antérieures de même qu'une question ne doit pas constituer un indice permettant de répondre à une autre;
- sont introduites par des consignes claires et simples;
- figurent, chacune, sur une même page.

. Des principes de rédaction sont propres à chaque type de questions; on peut en prendre connaissance dans le tableau X (pp. 69-74) et s'en inspirer dans la formulation des questions.

4) Assembler le questionnaire (dans le cas d'un examen-synthèse):

. Il est recommandé d'écrire sur une page-couverture tous les renseignements nécessaires pour les élèves (tableau XI, p.75). Ces instructions pourraient clairement préciser:

- le temps alloué pour l'examen (la durée doit être adaptée à la longueur de l'épreuve);
- l'usage ou l'interdiction de quelque matériel que ce soit;

- la façon de répondre et d'indiquer les réponses (une feuille-réponses est suggérée pour faciliter la tâche des élèves et du correcteur);
- le nombre de points attribués à chaque question ou aspect de la question;
- les critères de correction, s'il y a lieu.

. Pour ce qui est de l'agencement des questions il est également conseillé de procéder comme suit:
- Regrouper les questions par types et non par thèmes: ceci contribue à limiter le nombre de consignes à donner et facilite ainsi la tâche même des élèves; n'oublions pas que c'est sur le fond et non sur la forme que doivent porter leurs efforts et qu'une présentation limpide leur permet de mieux s'y consacrer.
- Disposer les types de questions de telle sorte que les élèves sont appelés à passer des tâches les plus simples aux plus complexes. L'ordre suivant est suggéré:
  * Alternative (Vrai ou faux / à double choix).
  * Réponse courte.
  * Réarrangement.
  * Appariement.
  * Choix multiple.
  * Réponse ouverte limitée.
  * Réponse ouverte élaborée.
- Une fois les questions regroupées par sections ou par types, il est alors possible de respecter l'ordre des thèmes étudiés. Par exemple, dans le bloc de questions à choix multiple, une première série peut porter sur les grandes questions de l'existence, une autre sur l'engagement socio-politique et ainsi de suite.

CARACTÉRISTIQUES DES QUESTIONS A CORRECTION OBJECTIVE ET SUBJECTIVE

(tiré du Guide docimologique fascicule 5, p. 12)

| | A CORRECTION OBJECTIVE | A CORRECTION SUBJECTIVE |
|---|---|---|
| Nature de la question | La question est limitée et porte sur un aspect précis. | La question porte sur un champ plus vaste. |
| Nature de la réponse | La réponse est déterminée à l'avance par le rédacteur.<br><br>L'élève fournit une réponse courte ou choisit une des réponses suggérées.<br><br>L'élève peut deviner ou répondre au hasard. | La réponse est en partie déterminée par le rédacteur mais il ne peut prévoir la façon dont l'élève la présentera.<br><br>L'élève organise sa réponse et l'exprime en ses propres mots.<br><br>L'élève peut bluffer. |
| Nature de l'effort exigé | L'élève passe la plus grande partie de son temps à penser et à lire.<br><br>L'élève montre ce qu'il sait de la matière. | L'élève passe la plus grande partie de son temps à penser et à écrire.<br><br>L'élève peut exprimer ses idées et ses connaissances à sa façon. |
| Niveaux taxonomiques | Efficace pour mesurer la connaissance de faits particuliers. Peut s'appliquer à des niveaux taxonomiques plus élevés (compréhension, application). Ne permet pas de mesurer l'habileté à choisir, à organiser, à résoudre certains types de problèmes. | Peu efficace pour mesurer la connaissance de faits particuliers. Permet de mesurer la compréhension, l'application, l'analyse, le synthèse et l'évaluation. Particulièrement efficace pour mesurer l'habileté à choisir, à organiser, à exprimer des idées et pour tous les cas où l'originalité de la réponse est importante. |
| Impact pédagogique | Encourage les élèves à acquérir des connaissances nombreuses et à les discriminer.<br><br>Risque de privilégier la mémorisation. | Encourage les élèves à étudier de façon plus synthétique et à mettre l'accent sur l'habileté à organiser, à intégrer et à exprimer des idées. Encourage l'élève à apprendre à s'exprimer. |
| Élaboration | L'élaboration de l'épreuve exige beaucoup d'effort et de temps. | L'élaboration de l'épreuve est relativement facile. |
| Correction | La correction est facile, rapide et cohérente. | La correction est longue et risque d'être moins uniforme d'un correcteur à l'autre. |
| Traitement statistique | Les résultats obtenus sont faciles à analyser et à interpréter. | Les résultats obtenus sont difficiles à analyser et à interpréter. |

TABLEAU VIII

CARACTÉRISTIQUES DE CHAQUE TYPE DE QUESTIONS

| ITEM | EXEMPLES | AVANTAGES | INCONVÉNIENTS |
|---|---|---|---|
| ALTERNATIVE: | | | |
| . Vrai ou faux<br>- forme de base | o "Entourer la lettre V ou F selon que l'énoncé est vrai ou faux".<br><br>V F Le mystère chrétien de la Trinité signifie que Dieu est communauté de personnes. | o Couvre un vaste éventail de connaissances en peu de temps dans n'importe quel sujet.<br><br>o Est utile pour mesurer le rappel de faits et l'atteinte d'objectifs qui demandent aux élèves de distinguer entre des énoncés corrects et incorrects. | o Favorise les réponses dues au hasard (50%) surtout pour ce qui a trait à la forme de base du vrai ou faux.<br><br>Un test est censé mesurer les habletés des élèves et non leur degré de chance. |
| - forme corrective | o "Indiquer si les énoncés suivants sont vrais ou faux.<br>S'ils sont faux, remplacer les termes soulignés par les mots qui rendraient les énoncés vrais, en utilisant les espaces prévus".<br><br>V F <u>La confirmation</u> est le sacrement qui marque le départ dans la vie chrétienne.<br>_____<br><br>V F Le Christ <u>sacralise</u> le socio-politique.<br>_____ | o Est relativement facile à rédiger.<br><br>o Est très facile à corriger.<br><br>o Comparativement au vrai ou faux, l'item à double choix permet une certaine créativité et s'avère plus facile à rédiger que l'item à choix multiple.<br><br>De plus, il peut atteindre le niveau de l'application si une situation nouvelle est présentée aux élèves. | o Se limite surtout à l'acquisition de connaissances.<br><br>o Peut contenir des ambiguïtés et des indices si les questions sont mal formulées. |
| . A double choix | o "Voici deux (2) notions étudiées en classe:<br><br>(A) Discrimination.<br>(B) Préjugé.<br><br>A laquelle d'entre elles correspond chacune des affirmations suivantes?"<br><br>( ) Le propriétaire a refusé de louer un appartement à une famille immigrante.<br><br>( ) Les immigrants prennent la "Job" des gens d'ici. | | |

TABLEAU IX

CARACTÉRISTIQUES DE CHAQUE TYPE DE QUESTIONS

| ITEM | EXEMPLES | AVANTAGES | INCONVÉNIENTS |
|---|---|---|---|
| RÉPONSE COURTE: | | | |
| . Question directe | o "Quelle appellation donne-t-on au Mystère chrétien de Dieu fait homme?"<br>o "Nommer les quatre évangélistes". | o Est utile pour mesurer des connaissances précises.<br>o Élimine la possibilité de réponses dues au hasard, puisque l'élève doit fournir lui-même la réponse.<br>o La question directe est assez facile à formuler. | o Se limite surtout à la connaissance de données particulières. |
| . Phrase à compléter | o "Le personnage de l'Ancien Testament qu'à la suite de Saint Paul les chrétiens reconnaissent comme le Père des croyants se nomme _____". | | o La phrase à compléter est plus difficile à construire: elle doit être exempte de toute ambiguïté pouvant donner lieu à plusieurs bonnes réponses.<br>o Peut être difficile à corriger si plusieurs bonnes réponses sont possibles, sans avoir été prévues dans la clé de correction. |
| . Test de closure<br>- Forme de base<br>- Forme modifiée<br>(Liste de termes suggérée) | o Il est question ici du texte à compléter dont l'usage en enseignement religieux et moral est plutôt recommandé à titre d'activité d'apprentissage. Un tel exercice se prête davantage à un cours de langues. | | |

TABLEAU IX (suite)

CARACTÉRISTIQUES DE CHAQUE TYPE DE QUESTIONS

| ITEM | EXEMPLES | AVANTAGES | INCONVÉNIENTS |
|---|---|---|---|
| RÉARRANGEMENT:<br>. Forme de base | o "Les personnages ci-dessous ont joué un rôle dans l'histoire du peuple juif de l'Ancien Testament.<br><br>Les placer par ordre chronologique en inscrivant dans les espaces prévus les chiffres figurant devant ces personnages".<br><br>1. Abraham<br>2. Daniel<br>3. David<br>4. Josué<br>5. Moïse<br><br>Réponse: ___ ___ ___ ___ ___ | o Est utile pour mesurer la capacité de l'élève d'établir ou de reconstituer un ordre (alphabétique, chronologique, logique).<br><br>o Est relativement facile à rédiger. | o Se limite aux deux premiers niveaux de la taxonomie.<br><br>o Est fastidieux à corriger si l'on n'introduit pas de choix de réponses. |
| . Forme limitée par un choix de réponses. | o En se basant sur l'exemple précédent, il s'agirait simplement de changer la consigne pour répondre et d'introduire le choix de réponses suivant:<br><br>(A) 1-5-2-4-3<br>(B) 5-3-1-2-4<br>(C) 4-2-3-5-1<br>(D) 1-5-4-3-2<br>(E) 2-1-5-4-3<br><br>o La consigne pour répondre pourrait être:<br><br>"Indiquer l'ordre chronologique de ces personnages en inscrivant sur la feuille-réponses la lettre correspondant à la réponse exacte". | | |

TABLEAU IX (suite)

CARACTÉRISTIQUES DE CHAQUE TYPE DE QUESTIONS

| ITEM | EXEMPLES | AVANTAGES | INCONVÉNIENTS |
|---|---|---|---|
| APPARIEMENT: | | | |
| • Association simple | o "Quelle qualité d'une relation vraie se dégage de chacune des affirmations de la colonne de gauche? Répondre sur la feuille-réponses en utilisant la lettre devant chacune des quatre (4) qualités".<br><br>AFFIRMATIONS / QUALITÉS<br>1. "Grâce à toi, j'ai plus confiance en moi". — a. Fécondité<br>2. "Nous partageons tout pour le meilleur et pour le pire". — b. Promotion<br>3. "Notre amour est source d'engagement dans notre milieu". — c. Révélation<br>4. "Nous apprenons l'un par l'autre à nous connaître vraiment". — d. Union<br>5. "J'essaie de t'aider à devenir plus".<br><br>o On peut aussi introduire un choix de réponses de type réarrangement. On aurait:<br>(A) 1a-2b-3a-4d-5c<br>(B) 1b-2c-3d-4b-5a<br>(C) 1d-2a-3b-4a-5d<br>(D) 1b-2d-3a-4c-5b<br>(E) 1c-2a-3b-4c-5d | o Permet de couvrir un vaste échantillon de connaissances en un temps relativement court.<br><br>o Est utile pour mesurer la capacité de l'élève de faire des liens entre plusieurs éléments.<br><br>o Laisse peu de place pour le choix au hasard à condition d'avoir un nombre inégal d'éléments à apparier. | o Fait surtout appel aux deux premiers niveaux taxonomiques, à moins de confronter l'élève à des situations nouvelles en vue d'appliquer ses connaissances.<br><br>o Est difficile à rédiger, vu le nombre d'éléments de même nature requis pour constituer un exercice d'appariement. |
| • Association multiple | o Au lieu d'un seul ensemble-réponses l'élève en a deux ou plusieurs à associer à l'ensemble-questions. Son utilisation est plutôt restreinte en enseignement religieux et moral. | | |

TABLEAU IX (suite)

CARACTÉRISTIQUES DE CHAQUE TYPE DE QUESTIONS

| ITEMS | EXEMPLES | AVANTAGES | INCONVÉNIENTS |
|---|---|---|---|
| CHOIX MULTIPLE: | | | |
| • Une seule bonne réponse | o "Quel est l'événement central qui a permis la naissance de l'Église?"<br>(A) L'Ascension.<br>(B) L'Incarnation.<br>(C) La Pentecôte.<br>(D) La Rédemption.<br>(E) La Résurrection. | o Constitue la meilleure question objective, parce qu'elle permet de vérifier des habletés plus complexes.<br>o Limite la part du hasard dans le choix de réponses. | o Comme toutes les questions objectives, ne mesure pas la capacité de créer du nouveau ou de présenter en ses mots des idées ou des faits.<br>o Est difficile à rédiger, parce qu'il est nécessaire de trouver des leurres plausibles de même nature que la ou les bonnes réponses, tout en étant inexacts. |
| • La meilleure réponse | o "Parmi les comportements ci-dessous, lequel manifeste le plus un engagement chrétien?"<br>(A) Faire de la publicité pour la vente d'une revue chrétienne.<br>(B) Donner de son temps et de son argent à la Croix-Rouge.<br>(C) Manifester pour le respect de l'environnement.<br>(D) Offrir un don pour la campagne Centraide.<br>(E) Ecrire un article sur les inégalités mondiales. | o Renferme moins d'ambiguïtés que les questions à réponse courte et les questions d'alternative (vrai ou faux).<br>o Est facile à corriger.<br>o Favorise aussi l'analyse des mauvaises réponses et permet d'apporter des correctifs à des erreurs qui ont été décelées. | o Est difficile à corriger s'il n'y a pas de réponse nettement meilleure que les autres. |
| • Le modèle négatif | o "Quel terme dans la liste ci-dessous NE correspond PAS à une des qualités de l'Église mentionnées dans le credo?"<br>(A) Apostolicité.<br>(B) Loyauté.<br>(C) Sainteté.<br>(D) Unité.<br>(E) Universalité. | | |

TABLEAU IX (suite)

CARACTÉRISTIQUES DE CHAQUE TYPE DE QUESTIONS

| ITEM | EXEMPLES | AVANTAGES | INCONVÉNIENTS |
|---|---|---|---|
| • Plusieurs bonnes réponses | o "L'athéisme sociologique regroupe les gens qui...<br>1- refusent Dieu d'une manière consciente et réfléchie.<br>2- vivent comme si Dieu n'existait pas.<br>3- considèrent Dieu comme une illusion qui détruit l'homme.<br>4- pratiquent une indifférence religieuse.<br>5- se désintéressent des questions religieuses."<br><br>Choix de réponses:<br>(A) 1, 2 et 3<br>(B) 1, 2 et 5<br>(C) 1, 3 et 4<br>(D) 2, 4 et 5<br>(E) 3, 4 et 5 | | |

TABLEAU IX (suite)

CARACTÉRISTIQUES DE CHAQUE TYPE DE QUESTIONS

| ITEM | EXEMPLES | AVANTAGES | INCONVÉNIENTS |
|---|---|---|---|
| RÉPONSE OUVERTE: | | | |
| . Limitée | o "Formuler en ses mots et en deux lignes une définition de la sécularisation telle que vue en classe".<br><br>o "Énoncer les trois (3) idées que renferme l'attitude de prise en charge du mal et de la souffrance | o Permet de mesurer toutes les habiletés intellectuelles, en particulier les niveaux élevés qui échappent souvent aux questions objectives.<br><br>o Offre à l'élève l'occasion d'exprimer logiquement ses idées sur des sujets précis, de développer une pensée critique plutôt qu'à accumuler des connaissances, de faire preuve de créativité et de cohérence dans la formulation même de ses réponses. | o Moins efficace que la question objective pour mesurer de simples connaissances.<br><br>o Couvre un moins large éventail des objectifs du programme, vu que le temps requis pour répondre à de telles questions oblige à limiter le nombre de questions dans un examen. |
| . Élaborée | o "Démontrer dans un texte d'une vingtaine de lignes que le Dieu de Jésus-Christ est à la fois transcendant et immanent. La réponse devra comporter:<br><br>a) Une définition de la transcendance et de l'immanence de Dieu.<br><br>b) Un résumé de deux passages bibliques qui illustrent, l'un la transcendance de Dieu, l'autre son immanence.<br><br>c) Une explication montrant que l'originalité de la foi chrétienne réside dans ce double trait de Dieu". | o Est relativement facile à construire. | o Présente un risque de subjectivité dans la correction si le nombre d'éléments ou de composantes à considérer dans la réponse n'est pas précisé.<br><br>o Entraîne une correction longue et fastidieuse.<br>(cf. critères de correction pour les questions ouvertes élaborées, pp. 93-96). |

TABLEAU IX (suite)

CONSTRUCTION DE CHAQUE TYPE DE QUESTIONS

| ITEM | PRINCIPES DE RÉDACTION |
|---|---|
| ALTERNATIVE: | |
| . Vrai ou faux<br>- forme de base<br>- forme corrective | o S'assurer que chaque item porte sur une seule notion précise à la fois et importante à se rappeler.<br><br>o S'assurer que chaque item est vrai ou faux en toute circonstance.<br><br>o S'assurer que tous les énoncés sont à peu près d'égale longueur.<br><br>o Éviter les mots qui peuvent être interprétés de différentes façons.<br><br>o Éviter l'emploi d'une double négation. Quand cela est possible, éviter les énoncés négatifs: on utilise souvent la négation pour rendre faux un énoncé vrai, ce qui finit par constituer un indice de fausseté pour l'élève. L'emploi d'une négation doit être mis en évidence: la souligner ou l'écrire en plus gros caractères.<br><br>o Éviter les termes absolus comme: "tous", "toujours", "jamais", "uniquement", "tout à fait": ce sont souvent des indices de "fausseté". Éviter aussi les termes modérés comme: "parfois", "souvent", "généralement", "habituellement", "normalement": ce sont des indices de "véracité".<br><br>o Mettre une proportion de 60% d'énoncés faux et de 40% d'énoncés vrais, le faux exigeant une meilleure discrimination de la part des élèves.<br><br>o Éviter un ordre systématique dans la présentation des énoncés. Ex.: F-V-F-V ou FF-VV-FF ou V-FF-V-FF.<br><br>o Si on utilise la forme "corrective", s'assurer que les mots-clés sur lesquels portent la véracité ou la fausseté sont soulignés et que les espaces pour remplacer s'il y a lieu ces mots sont assez longs et d'égale longueur. |
| . Double choix | o S'assurer que les catégories utilisées (ex.: foi vs incroyance) sont claires et distinctes et ne se confondent pas avec d'autres.<br><br>o S'assurer que les exemples utilisés appartiennent réellement à ces catégories et sont d'égale longueur.<br><br>o Introduire les deux catégories par des lettres majuscules entre parenthèses et les éléments ou exemples par des chiffres suivis d'un point. |

TABLEAU X

CONSTRUCTION DE CHAQUE TYPE DE QUESTIONS

| ITEM | PRINCIPES DE RÉDACTION |
|---|---|
| RÉPONSE COURTE: | |
| . Question directe | o S'assurer que la formulation est la plus brève possible et dans un langage le plus simple possible.<br><br>o S'assurer que la question requiert une seule bonne réponse et la plus courte possible. Si plusieurs réponses sont exactes, les indiquer sur la clé de correction. |
| . Phrase à compléter | o Écrire les items de telle sorte qu'ils puissent être complétés par un seul mot ou une seule expression.<br><br>o S'assurer que les énoncés sont exempts de toute ambiguïté ou ne sont sujets à de multiples interprétations.<br><br>o S'assurer qu'il n'y a pas plusieurs bonnes réponses possibles, sinon les prévoir toutes.<br><br>o N'enlever que les termes importants.<br><br>o Ne pas placer de blancs au début des phrases, car ils risquent de nuire à leur compréhension; les mettre plutôt près de la fin de telle sorte que les élèves sont guidés vers les réponses correctes.<br><br>o Ne pas mettre plus de deux blancs dans n'importe quel item.<br><br>o S'assurer que les blancs sont de même longueur et suffisamment espacés pour inscrire les réponses.<br><br>o Éviter tous les indices facilitant la découverte de la bonne réponse: article indiquant le genre du mot manquant, espace proportionnel à la longueur du mot attendu...<br><br>o Comme la phrase à compléter est sujette à ambiguïté, utiliser de préférence la question directe. |

TABLEAU X (suite)

CONSTRUCTION DE CHAQUE TYPE DE QUESTIONS

| ITEM | PRINCIPES DE RÉDACTION |
|---|---|
| RÉARRANGEMENT: | |
| . Forme de base | o S'assurer que les éléments à classer selon l'ordre logique ou chronologique sont homogènes et sont introduits par des chiffres suivis d'un point (cf. exemple de la page 63).<br><br>o Disposer alphabétiquement les personnages à réordonner chronologiquement; quand il s'agit d'événements ou d'énoncés à replacer logiquement ou chronologiquement, les disposer au hasard. Pour éviter une correction fastidieuse, utiliser de préférence la forme limitée par un choix de réponses. |
| . Forme limitée par un choix de réponses | o On introduit les choix de réponses par des lettres majuscules entre parenthèses. Ex.: (A)<br><br>o Dans les choix de réponses, les chiffres suggérant l'ordre des éléments donnés sont séparés par des tirets. Ex.: (A) 3-1-4-2-5<br><br>o Se référer à l'exemple de la page 63. |

TABLEAU X (suite)

CONSTRUCTION DE CHAQUE TYPE DE QUESTIONS

| ITEM | PRINCIPES DE RÉDACTION |
|---|---|
| APPARIEMENT: | o S'assurer que l'énoncé de question renferme toute l'information nécessaire pour répondre: ainsi, l'élève doit savoir exactement ce qu'il doit faire, si toutes les réponses doivent servir et si une même réponse peut être utilisée plus d'une fois.<br><br>o Avoir entre cinq et dix éléments à associer; si la liste est trop longue, en faire plusieurs exercices.<br><br>o Disposer les éléments à apparier en deux colonnes parallèles ou deux ensembles distincts: un ensemble-questions à gauche représenté par un titre adéquat souligné et dont les éléments sont introduits par des chiffres suivis d'un point; un ensemble-réponses à droite identifié par un titre souligné et dont les éléments sont introduits par des lettres minuscules suivies d'un point (cf. exemple de la page 64).<br><br>o S'assurer que chaque ensemble renferme des éléments de même nature.<br><br>o Mettre plus d'éléments dans l'ensemble-réponses; un nombre inégal à associer limite la déduction de certaines réponses. S'assurer alors que les leurres choisis sont attrayants.<br><br>o Mettre les éléments de l'ensemble-réponses dans un ordre logique, chronologique ou alphabétique: l'élève perd moins de temps à chercher si des indices existent dans la disposition même des réponses.<br><br>o Mettre les énoncés les plus longs dans l'ensemble-questions: on évite ainsi à l'élève une lecture onéreuse étant donné qu'il est appelé à lire plusieurs fois l'ensemble-réponses.<br><br>o Pour éviter une correction fastidieuse d'une part, et pour élever le niveau de difficulté d'autre part, on peut faire appel à un choix de réponses de type réarrangement. Se référer à l'exemple de la page 64. |

TABLEAU X (suite)

CONSTRUCTION DE CHAQUE TYPE DE QUESTIONS

| ITEM | PRINCIPES DE RÉDACTION |
|---|---|
| CHOIX MULTIPLE: | o L'énoncé de question (tronc) doit présenter clairement le problème de sorte que les élèves sont guidés vers les alternatives proposées pour le résoudre. D'où l'importance pour l'énoncé général de porter sur un élément de contenu à la fois.<br>o S'assurer que les réponses suggérées sont de même nature aux plans de la longueur, de la complexité et de la grammaire. Les leurres doivent être plausibles tout en étant incorrects aux yeux de ceux qui connaissent les réponses exactes.<br>o Proposer idéalement quatre ou cinq réponses pour réduire la part du hasard.<br>o Pour ne pas répéter inutilement certains termes ou expressions dans les choix de réponses, les inclure dans l'énoncé de la question. Il faut favoriser des réponses courtes entre lesquelles les élèves ont à choisir.<br>o Éviter tout indice pouvant permettre de deviner la bonne réponse: inconsistances grammaticales entre les réponses et l'énoncé de question, utilisation de mots absolus comme "toujours", "tous" et "jamais" et de mots modérés comme "parfois", "habituellement", leurres non attrayants, emploi d'une négation pour créer un leurre...<br>o Éviter l'emploi de "Aucune de ces réponses" ou de "Toutes ces réponses sont bonnes": ces choix ne sont pas de même nature que les autres; de plus, ils servent souvent de "remplissage".<br>o Varier la place de la bonne réponse.<br>o Disposer les réponses les unes au-dessous des autres, en les introduisant par des lettres majuscules entre parenthèses (cf. exemple de la page 65).<br>o Respecter les règles de ponctuation suivantes:<br>- si l'énoncé de la question est à la forme interrogative ou à la forme affirmative impérative, chacune des réponses débute par une lettre majuscule et se termine par un point.<br>- si l'énoncé de la question constitue une phrase à compléter, chacune des réponses débute par une lettre minuscule et se termine par un point.<br>o Dans les questions qui contiennent plusieurs éléments ou énoncés et suggèrent plus d'une bonne réponse, il faut introduire ces éléments par des chiffres suivis d'un tiret, chiffres dont on se sert ensuite dans les choix de réponses (cf. exemple de la page 66).<br>o Les règles de ponctuation sont les mêmes.<br>o L'expression "choix de réponses" des questions à plusieurs éléments doit être bien dégagée des énoncés et soulignée. Les chiffres correspondant aux énoncés et servant de réponses doivent être séparés par des virgules, à l'exception des deux derniers qui sont joints par "et".<br>(Ex.: 1, 2 et 5 ou 2 et 4) |

TABLEAU X (suite)

CONSTRUCTION DE CHAQUE TYPE DE QUESTIONS

| ITEM | PRINCIPES DE RÉDACTION |
|---|---|
| RÉPONSE OUVERTE: | |
| . Limitée | o Poser une question directe sur des notions spécifiques et limitées. |
| . Élaborée | o S'en servir surtout pour mesurer des habiletés intellectuelles plus élevées comme l'analyse, la synthèse et l'évaluation (jugement).<br><br>o S'assurer que l'item décrit exactement la tâche exigée des élèves; clarté et précision doivent se retrouver dans l'énoncé de la question et la façon de répondre pour que les élèves aient une compréhension uniforme du contenu et du cadre établi. On doit donc préciser:<br><br>- la longueur minimum acceptable (en faisant preuve de réalisme);<br><br>- le comportement attendu (relié au niveau taxonomique);<br><br>- le nombre d'éléments ou d'aspects à considérer dans la réponse si la tâche comporte plusieurs composantes;<br><br>- le recours à des exemples, s'il y a lieu;<br><br>- les autres critères de correction, s'il y a lieu (nombre de raisons à développer, logique de l'argumentation, écriture et orthographe...).<br><br>o A l'intérieur d'une question complexe établir des sous-questions (a, b, c,). cf. exemple de la page 67.<br><br>o Se rappeler que plus les critères sont nombreux et détaillés, plus on favorise une interprétation identique de la question, plus on limite le nombre de réponses possibles et plus on facilite ainsi la correction.<br><br>o Autant que possible, poser des questions dont le développement sera limité: non seulement favorise-t-on ainsi des réponses plus précises, mais on permet également d'avoir un plus grand nombre de questions et de couvrir davantage les différents éléments de contenu du programme.<br><br>o S'assurer que les élèves ont assez de temps pour répondre. Comme les questions exigeant une réponse ouverte élaborée sont difficiles à corriger, des conseils particuliers sont prodigués dans les pages 93 à 96. |

TABLEAU X (suite)

MODÈLE DE PAGE-COUVERTURE POUR UN QUESTIONNAIRE D'EXAMEN

NOM DE L'ORGANISME SCOLAIRE JUIN 1983

EXAMEN D'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX 073-521

INSTRUCTIONS

1. Inscrire son nom et son numéro de groupe sur la feuille-réponses.

2. Répondre aux quarante-deux questions de l'examen sur la feuille-réponses.

3. Aucune documentation n'est autorisée.

4. Avant de répondre, lire attentivement les consignes propres à chaque bloc de questions.

5. Les quarante questions des blocs A, B et C valent deux (2) points chacune; les deux questions du bloc D valent dix (10) points chacune.

6. Remettre le questionnaire en même temps que la feuille-réponses.

DURÉE: 1 heure

TABLEAU XI

## 4.3 RÉDACTION DE QUESTIONS EN FONCTION DES NIVEAUX TAXONOMIQUES

Il serait utile de se reporter aux pages 17 à 21 où sont décrits et illustrés six (6) niveaux taxonomiques du domaine cognitif.

1.- Niveau I: connaissance

o Vrai ou faux (forme de base):

- "Jésus évite les conflits avec les tenants du pouvoir établi de son temps".

- "La Charte des droits et libertés de la personne au Québec a été proclamée officiellement le 27 juin 1976".

o Vrai ou faux (forme corrective):

- "L'évangéliste Marc était disciple de l'apôtre Jean".
- "Moise a fait entrer le Peuple de Dieu dans la Terre promise".

o A double choix:

- "Voici deux (2) types d'euthanasie:
  (A) Euthanasie passive.
  (B) Euthanasie active.
  Dans chaque définition suivante identifier le type d'euthanasie correspondant.
  ( ) Augmentation progressive des drogues pour soulager la douleur, jusqu'à ce que la dose devienne fatale.
  ( ) Omission de recourir à des techniques perfectionnées quand l'état est désespéré.

o Réponse courte (question directe):
"Quels sont les deux apôtres-évangélistes?"

o Réponse courte (phrase à compléter):

"Une attitude préconçue adoptée sans considération suffisante des faits s'appelle _____".

o Réarrangement:

"Placer par ordre chronologique les événements suivants:

1. La Déclaration universelle des droits de l'homme.
2. La proclamation de la Charte québécoise des droits et libertés de la personne.
3. La création de l'Organisation des Nations-Unies.
4. La création de la Société des Nations.
5. La Déclaration des droits de l'enfant".

o Appariement:

"A quel type de personnages correspond chacune des caractéristiques de la colonne de gauche? Une réponse ne sert qu'une fois".

| Caractéristiques | Personnages |
|---|---|
| 1. Ils étaient des révolutionnaires hostiles à Rome. | a. Pharisiens. |
| 2. Ils collectaient les impôts. | b. Publicains |
| 3. Ils exigeaient le respect strict de la loi. | c. Rabbins. |
| 4. Ils voulaient rendre un culte chez eux et non à Jérusalem. | d. Sadducéens. |
| 5. Ils présidaient aux cérémonies religieuses. | e. Samaritains. |
| | f. Scribes |
| | g. Zélotes. |

o Choix multiple:

"Quel est le nom du fils qu'Abraham a eu par la promesse de Dieu?"

(A) Jacob

(B) Isaac

(C) Ismael

(D) Lot

(E) Nahor

Réponse ouverte limitée:

"Énoncer en ses propres mots deux des grands principes sur lesquels repose la Déclaration universelle des droits de l'homme".

o Réponse ouverte élaborée:

"Décrire dans un texte de dix lignes l'engagement véritable à partir des deux caractéristiques de base étudiées en classe".

2.- Niveau 2: compréhension.

o Vrai ou faux (forme de base).

"La transcendance de Dieu signifie que Dieu est identique à l'univers".

o Vrai ou faux (forme corrective):

"L'explication mythique du mal repose sur l'idée que l'homme souffre parce qu'il ne connaît pas assez les lois de la matière et des vivants".

o A double choix:

"La sécularisation a eu un impact sur la situation même de l'être humain dans l'univers, comme l'illustrent les attitudes ci-dessous. A quel moment dans l'histoire réfère principalement chacune de ces attitudes?"

(A) Avant la sécularisation.
(b) Après la sécularisation.
( ) 1. Il devient immergé dans la nature.
( ) 2. Il est investi d'un rôle d'achèvement de la création.
( ) 3. Il jouit d'un plus grand pouvoir sur la nature.
( ) 4. Il adopte un état d'émerveillement devant la création.

o Réarrangement:

"Pour expliquer la conception chrétienne de la condition humaine, nous nous sommes basés sur les onze premiers chapitres du livre de la Genèse dont nous avons fait ressortir les huit énoncées ci-dessous.

Reconstituer l'ordre logique de ces énoncés, tel qu'il se dégage du message biblique".

1. L'être humain ressemble à Dieu.
2. Placé en face d'un choix, l'être humain décide de s'attribuer le privilège de Dieu.
3. Tout ce qui existe est l'oeuvre de Dieu.
4. L'être humain est établi par Dieu au centre de la création.
5. Dieu promet une libération à l'être humain.
6. L'être humain est victime de ses mauvais choix.
7. L'être humain doit se rappeler que Dieu seul est juge du bien et du mal.
8. L'univers a été créé bon par Dieu.

o Appariement:

"Les énoncés de la colonne de gauche expliquent quelques-unes des huit béatitudes prononcées par Jésus lors du Sermon sur la montagne. Lesquelles se rattachent à ces énoncés? Une réponse n'est utilisée qu'une seule fois".

| Énoncés | Béatitudes |
|---|---|
| 1. Ils ont du coeur pour ceux qui souffrent. | a. "Heureux les pauvres en esprit..." |
| 2. Ils reconnaissent l'importance de Dieu et des autres dans leur vie. | b. "Heureux les doux..." |
| 3. Ils sont sincères et transparents aux autres. | c. "Heureux les affligés..." |
| 4. Ils prennent conscience du pourquoi de la souffrance | d. "Heureux les affamés de justice..." |
| 5. Ils ne sont pas dominés par l'orgueil et la colère | e. "Heureux les miséricordieux..." |
| | f. "Heureux les coeurs purs..." |
| | g. "Heureux les artisans de paix..." |
| | h. "Heureux les persécutés pour la justice..." |

o Choix multiple:

"Le réveil religieux à notre époque découle...

1. d'une réaction à l'égard d'une société centrée sur le rendement et l'efficacité.
2. d'une déception à l'endroit d'un monde qui favorise les distances entre les peuples.
3. d'une insatisfaction devant une société axée sur la recherche de sens.
4. d'une lassitude à l'égard d'un monde qui fait l'expérience de l'anonymat.
5. d'une recherche de vie intérieure signifiante".

Choix de réponses:

(A) 1,2 et 3
(B) 1,2 et 5
(C) 1,4 et 5
(D) 2,3 et 4
(E) 3,4 et 5

o Réponse ouverte limitée:

"A partir d'une des raisons mentionnées dans le cours expliquer en trois lignes pourquoi il est important de s'interroger sur la vie".

c) Réponse ouverte élaborée

"Dans un texte d'une vingtaine de lignes, expliquer pourquoi la société moderne ne répond pas toujours au besoin de bonheur de l'homme. La réponse devra comporter :

a) une identification d'au moins trois valeurs promues par la société moderne;

b) une description d'au moins trois besoins fondamentaux de l'être humain;

c) un parallèle entre les aspirations de l'homme et ce que la société lui offre".

A partir de ce niveau, les questions doivent être formulées de telle sorte que les élèves sont placés devant une situation nouvelle: ils sont alors appelés à utiliser concrètement les connaissances théoriques acquises.

Les diverses activités d'apprentissage doivent leur permettre de développer ces habiletés plus élevées, mais il faut s'assurer que lors de l'examen les tâches présentées aux élèves le soient pour la première fois; sinon, on se limite au rappel de notions reçues ou d'exercices faits en classe.

3.- Niveau 3: application

o A double choix:

"Voici deux types de sociétés:

(A) Société de consommation

(B) Société de conservation

Quel type de société est illustré dans chacune des situations ci-dessous?"

( ) Paul a entrepris de réduire ses frais de transport en diminuant sa vitesse au volant et en effectuant des réglages fréquents sur sa voiture.

( ) Chaque semaine, dans les foyers du Québec, un nombre astronomique de sacs d'emballage des super-marchés ne servent qu'une seule fois.

( ) Dans le bureau où Arthur travaille, les gens ont pris l'habitude de déposer tous les papiers dans une boîte prévue pour le recyclage.

( ) Face à un achat d'importance, un bon nombre de personnes fixent leur choix sur le premier magasin et la première marque d'article trouvé.

A partir de ce niveau, les questions doivent être formulées de telle sorte que les élèves sont placés devant une situation nouvelle: ils sont alors appelés à utiliser concrètement les connaissances théoriques acquises.
Les diverses activités d'apprentissage doivent leur permettre de développer ces habiletés plus élevées, mais il faut s'assurer que lors de l'examen les tâches présentées aux élèves le soient pour la première fois; sinon, on se limite au rappel de notions reçues ou d'exercices faits en classe.

3.- Niveau 3: application

o A double choix:

"Voici deux types de sociétés:

(A) Société de consommation

(B) Société de conservation

Quel type de société est illustré dans chacune des situations cidessous?"

( ) Paul a entrepris de réduire ses frais de transport en diminuant sa vitesse au volant et en effectuant des réglages fréquents sur sa voiture.

( ) Chaque semaine, dans les foyers du Québec, un nombre astronomique de sacs d'emballage des super-marchés ne servent qu'une seule fois.

( ) Dans le bureau où Arthur travaille, les gens ont pris l'habitude de déposer tous les papiers dans une boîte prévue pour le recyclage.

( ) Face à un achat d'importance, un bon nombre de personnes fixent leur choix sur le premier magasin et la première marque d'article trouvé.

o Appariement:

"Quelle attitude négative se dégage de chacune des affirmations de la colonne de gauche, affirmations entendues ici et là dans l'école? Une réponse peut être utilisée plus d'une fois".

| Affirmations | Attitudes négatives |
|---|---|
| 1. "Ca ne sert à rien d'étudier pour mon examen; je vais échouer, de toute façon". | a. Anarchie |
| 2. "Débrouillez-vous avec le travail d'équipe; moi, je m'en balance". | b. Arrogance. |
| 3. "Mes copains n'assistent pas à certains de leurs cours; j'ai envie de faire comme eux". | c. Conformisme. |
| 4. "Pourquoi me forcer plus dans cette matière? J'ai 51%, je passe". | d. Démission. |
| 5. "Des règlements dans l'école, on pourrait s'en passer; chacun devrait être libre". | e. Individualisme. |
| 6. "Vous êtes fou de me mettre à la porte; j'ai seulement jasé avec mon "chum". | |

o Choix multiple:

"Dans les affirmations suivantes, laquelle traduit le mieux ce qu'est l'agnosticisme?"

(A) "La religion, ça n'a pas d'importance; il suffit d'aimer les autres".

(B) "La foi ne me donne rien de calculable, mais elle influence tout ce que je suis".

(C) "Dieu est inconnaissable; je ne puis donc me résoudre à y croire".

(D) "Dieu est absolument différent de l'homme et indifférent à ses problèmes"

(E) "Dieu, c'est une légende inventée par l'homme et qui finit par détruire l'homme".

o Réponse ouverte élaborée:

"Sur la rue où vous demeurez, un homme d'âge mûr est connu pour ses propos négatifs à l'endroit des jeunes. Au lieu d'être indifférent envers lui comme tout le monde et au risque de vous faire traiter de tout par le bonhomme en question, vous décidez d'engager le dialogue avec lui. Dans un texte d'environ une page, décrivez votre démarche en prenant soin:

a) D'énoncer le ou les motifs profonds qui vous poussent à agir ainsi.

b) De résumer le sens des paroles que vous entendez adresser à la personne en question.

c) D'expliquer pourquoi vous avez choisi de tenir de tels propos"

4.- Niveau 4: analyse

o Choix multiple: (A partir d'un appariement/réarrangement): "Les affirmations de la colonne de gauche correspondent à certaines critiques athées à l'endroit de la religion et de la croyance en Dieu. De quelle inspiration sont-elles? Toutes les réponses ne peuvent servir et une réponse peut être utilisée plus d'une fois".

| Affirmations | Athéisme d'inspiration... |
|---|---|
| 1. "L'idéal chrétien sert les petits et les faibles et étouffe les forts". | a. freudienne. |
| 2. "L'homme ne sentirait pas le besoin de croire en Dieu s'il connaissait des meilleures conditions d'existnce". | b. marxiste. |
| 3. "Même si Dieu existait, cela ne changerait rien à l'absurdité de la condition humaine dans l'univers". | c. nietzschéenne. |
| 4. "La croyance religieuse est le fruit d'un besoin de sécurité infantile de la part de l'homme". | d. positiviste. |
| 5. "La religion est la gardienne de l'ordre établi par les forts et les possédants". | e. sartrienne. |
| 6. "Les valeurs religieuses sont contraires à la vie qui est volonté de puissance". | |

Choix de réponses:

(A) 1e-2d-3c-4b-5e-6d

(B) 1b-2a-3d-4c-5d-6a

(C) 1c-2b-3e-4a-5b-6c

(D) 1a-2e-3b-4d-5a-6b

(E) 1d-2c-3a-4e-5c-6e

o Réponse ouverte élaborée:

"La mission de l'Église se résume dans les trois rôles que nous avons définis en classe: prophétique, sacerdotal et royal. Dans un texte d'environ vingt lignes démontrez pourquoi l'exercice de ce triple rôle est important pour votre communauté chrétienne locale. Votre réponse devra comporter:

a) une définition de ces trois rôles et une description de leurs caractéristiques propres;

b) une illustration de chacun de ces rôles par des exemples tirés de votre milieu (deux exemples par rôle);

c) un parallèle entre ces trois rôles qui montre l'importance de leur lien pour la communauté chrétienne de votre milieu".

5.- Niveau 5: synthèse

- La tâche de synthèse est celle qui exige le plus de temps, puisque l'élève est appelé à produire une oeuvre originale. D'où l'importance de ne pas le limiter dans le temps comme pour toutes les autres questions et d'où la nécessité également de favoriser un environnement propice à la créativité.

- Bloom nous met en garde aussi contre la tentation de limiter la créativité de l'élève par des directives et des situations trop détaillées; les principes de rédaction pour les réponses ouvertes élaborées figurant à la page 74 pourraient être allégés pour surtout mettre en valeur la créativité et l'originalité dans les réponses.

- Vu qu'un examen se prête difficilement aux conditions stipulées ci-dessus, il est préférable de poser une question de synthèse dans le cadre d'un travail à faire à la maison; c'est une façon d'encourager les élèves à la recherche et à une réflexion plus poussée.

- Il va de soi que seule la question à réponse ouverte élaborée se prête à la mesure de la capacité de synthèse.
  "Nous avons fait ressortir dans le cours le devoir pour tout chrétien de vivre selon les valeurs évangéliques et de s'impliquer dans l'édification d'un monde meilleur pour tous. En t'inspirant des caractéristiques propres à tout engagement, compose un texte d'environ deux pages dans lequel tu décris les actions que tu entends poser pour donner à ton école un visage plus humain et plus évangélique".

6.- Niveau 6: évaluation

o Choix multiple:

"En conversant ensemble, deux personnes découvrent qu'elles s'opposent radicalement sur la question de Dieu: l'une se déclare athée et l'autre chrétienne. Quelle attitude de leur part contribuerait le moins à instaurer un véritable dialogue?"

(A) Partager une passion commune pour la dignicé humaine.
(B) Approfondir et affirmer leurs convictions personnelles.
(C) Reconnaître leurs divergences fondamentales.
(D) Éviter d'un commun accord de parler de religion.
(E) Respecter réciproquement leur liberté de conscience.
(F) Chercher à connaître les motifs qui alimentent la position de l'autre.

o Réponse ouverte élaborée:

"Tu apprends que dans ton quartier un propriétaire a refusé de louer un de ses logements à une famille. Sans l'afficher publiquement, son refus tient au fait que cette famille est immigrante et se compose de cinq personnes, dont trois enfants.
En te basant sur le préambule et sur les articles pertinents de la Charte des droits et libertés de la personne, explique dans un texte de vingt lignes pourquoi (trois raisons) le geste du propriétaire est discriminatoire".

HABILETÉS INTELLECTUELLES MESURÉES SELON LES TYPES DE QUESTIONS

| ITEMS/ NIVEAUX | CONNAISSANCE | COMPRÉHENSION | APPLICATION | ANALYSE | SYNTHÈSE | ÉVALUATION |
|---|---|---|---|---|---|---|
| VRAI OU FAUX (forme de base) | X | X | | | | |
| VRAI OU FAUX (forme corrective) | X | X | | | | |
| A DOUBLE CHOIX | X | X | X | | | |
| RÉPONSE COURTE (question directe) | X | | | | | |
| RÉPONSE COURTE (phrase à compléter) | X | | | | | |
| RÉARRANGEMENT | X | X | | | | |
| APPARIEMENT | X | X | X | | | |
| CHOIX MULTIPLE | X | X | X | X | | X |
| RÉPONSE OUVERTE (limitée) | X | X | | | | |
| RÉPONSE OUVERTE (élaborée) | X | X | X | X | X | X |

TABLEAU XII

## 4.4 CONSEILS POUR LA CORRECTION DES RÉPONSES OUVERTES ÉLABORÉES

Les conseils qui suivent se veulent un complément aux quelques principes judicieux déja donnés dans le Guide docimologique n° 6,fascicule 5, pages 48 à 50.

1. Critères à la base de la correction:

   Il importe que ces critères soient préalablement connus des élèves comme faisant partie de l'atteinte des objectifs.

   A. Critère de contenu:

   - Il s'agit tout simplement ici de juger si la réponse de l'élève permet de conclure qu'il possède des connaissances de base dans le domaine spécifique mesuré.
   - On n'évalue donc pas l'utilisation que l'élève fait de son savoir par le recours à l'application, l'analyse, la synthèse ou le jugement; cette évaluation viendra plus loin.

   B. Critères de structure:

   - On juge d'abord si le problème a été bien introduit (Ce dont il est question).
   - On juge ensuite si des raisons ou des motifs accompagnent la solution proposée par l'élève.
   - Enfin, si les élèves en ont été informés, une attention peut être portée à la grammaire et à l'orthographe: toutefois, ce critère ne doit pas favoriser ou compromettre l'atteinte des objectifs en enseignement religieux catholique.

   C. Critères d'argumentation:

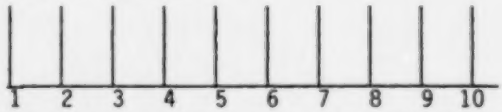
   - Ces critères sont les plus importants à considérer dans les questions traitant d'habiletés intellectuelles axées sur la réflexion ou l'utilisation pratique des connaissances comme l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation.
   - La correction consiste ici à juger si l'élève est en mesure, devant une situation nouvelle, de développer une pensée cohérente et fondée sur des arguments pertinents, logiques et empreints d'une certaine originalité.

2. Échelles de correction possible

On en suggère trois:

A. Échelle à intervalle:

- o C'est la plus systématique et la plus objective, celle dont la correction demande une grande somme de travail, mais qui est nécessaire si l'on veut atténuer la subjectivité dans la correction.
- o Elle consiste en une série de points numériques ayant une distance égale entre eux.




Le chiffre 10 est retenu pour des raisons purement utilitaires.

- o Démarche à suivre:

*Décider d'abord de l'importance relative de chacun des critères et la faire connaître aux élèves avant l'examen.

EXEMPLE:

| Critères | Importance | Points possibles | Points obtenus |
|---|---|---|---|
| Critères de contenu | 1 | 10 | |
| Critères de structure | 1 | 10 | |
| Critères d'argumentation | | | |
| - solution pertinente | ½ | 5 | |
| " cohérente | ½ | 5 | |
| " originale | ½ | 5 | |
| - arguments pertinents | ½ | 5 | |
| " logiques | ½ | 5 | |
| " originaux | ½ | 5 | |

Total des points possibles: 50 Total des points obtenus:

Pourcentage: $\frac{\text{Points obtenus}}{\text{Points possibles}} \times 100$

Commentaires:

*Composer ensuite des modèles de bonnes réponses ou une réponse idéale acceptable pour chacune des questions posées. Les réponses des élèves seront comparées à des exemples.

*Lire enfin les réponses de chaque élève et les noter.
Quelques règles:
- cacher les noms des élèves;
- lire chaque réponse une fois et attribuer des points en fonction des critères établis dans la réponse idéale;
- cacher les points accordés, mélanger les feuilles et relire chaque réponse;
- après la deuxième lecture se servir de son meilleur jugement pour donner une note entre 1 et 10 sur chaque critère.

B. Échelle ordinale:

o Cette méthode consiste à juger de la valeur de l'ensemble des réponses sur une base relative, au lieu de mettre des points sur chaque critère.

o Les étapes suivantes sont prévues:
- cacher les noms des élèves;
- lire rapidement une première fois toutes les réponses des élèves;
- après une deuxième lecture plus intensive, placer les réponses dans une pile, [illegible] ordre de qualité (de la meilleure à la plus mauvaise);
- sur une feuille à part indiquer l'ordre qualitatif des copies avec les points attribués et cacher cette feuille;
- relire les réponses et les réordonner suivant les points alloués une deuxième fois;
- donner une note finale, constituée de la moyenne des deux notes.

C. Échelle nominale:

o Il est question ici de distinguer cinq catégories identifiées par cinq lettres, dont voici le sens:

A = excellent

B = bon

C = acceptable

D = insatisfaisant

E = médiocre

o La démarche est la suivante:

- lire toutes les réponses de tous les élèves pour avoir une idée de la qualité relative de l'ensemble;
- lire chaque réponse et lui attribuer une des lettres associées aux diverses catégories, en se basant sur un jugement global;
- après avoir caché la lettre accordée après une deuxième lecture, relire chaque réponse;
- indiquer la note finale.

N.B. Le fait d'établir certains critères de correction pour les réponses ouvertes élaborées n'objective pas entièrement ce type de correction; le jugement du correcteur et de la correctrice demeure un facteur déterminant et justifie l'appellation: "Questions à correction subjective".

# CHAPITRE V: LA MESURE DU DOMAINE AFFECTIF

## 5.1 CONSIDÉRATIONS PRÉALABLES

- Comme on le soulignait au début du chapitre III, le domaine affectif occupe une place légitime et primordiale dans le cour de formation religieuse, puisqu'en plus d'alimenter le développement intellectuel des jeunes, ce type d'enseignement vise à promouvoir leur croissance personnelle aux plans humain et chrétien.

- Il faut bien reconnaître, cependant, que ce noble but de rejoindre les élèves dans leur vécu, dans leur vision de la vie et des réalités qui s'y rattachent, serait bien vite compromis s'il n'était pas accompagné de moyens prodiguant, d'une part, la possibilité aux jeunes de se situer dans leurs aspirations et leurs valeurs, et permettant, d'autre part, aux enseignants de connaître le plus fidèlement possible le cheminement affectif de leurs élèves par rapport aux notions étudiées.

- Dans ce chapitre, des stratégies sont précisément offertes pour la mesure et l'évaluation du domaine affectif. Mesurer, évaluer, deux termes qu'on a surtout jusqu'ici réservés au domaine cognitif, prétextant, à juste titre, qu'il était impossible, voir même déplacé, de donner des points aux élèves sur leurs attitudes, leurs sentiments, leurs intérêts, bref sur leur manière de penser et d'être par rapport aux gens, aux choses et aux événements. Cette réticence fort louable dans ses intentions provient souvent d'une confusion entre la mesure et la répartition des points. Mesurer, a-t-on spécifié dans le chapitre IV, c'est recueillir, grâce à des réponses à des tâches précises, des informations sur le développement des élèves, sur leur atteinte ou non des objectifs visés; la note est le résultat de la mesure, c'est-à-dire une sorte de convention qui permet d'établir, dans l'ordre cognitif par exemple, le degré de maîtrise des habiletés recherchées, selon que les élèves fournissent des réponses plus ou moins adéquates aux diverses questions posées.

. Dans le domaine affectif, il n'existe pas de bonnes ni de mauvaises réponses: c'est donc dire que les élèves peuvent se situer tels qu'ils sont en toute confiance, sachant à l'avance - ce respect de leurs positions doit leur être précisé très clairement - qu'ils ne seront pas pénalisés pour avoir été eux-mêmes. En vue d'interpréter le plus fidèlement possible les réponses des élèves, le professeur se sert d'une notation ainsi que l'illustrent les grilles présentées plus loin, mais cette notation n'est pas synonyme de points alloués comme c'est le cas dans les questionnaires du domaine cognitif: elle reflète simplement l'orientation désirée ou choisie par l'élève dans ses attitudes, ses intérêts, ses valeurs. L'enseignant et l'enseignante doivent d'ailleurs bien se garder d'influencer les élèves en leur dévoilant à l'avance les buts d'un questionnaire ou encore la façon de noter les réponses; c'est une fois la tâche accomplie que le professeur est invité à partager les résultats avec ses élèves: il peut alors leur expliquer entièrement ce que le questionnaire mesure, pourquoi il a été donné... etc...

. En tout temps, dans le domaine affectif, on doit s'assurer que les élèves sont respectés comme des personnes ayant chacune un cheminement unique, un rythme propre.

## 5.2 PROCÉDÉS UTILISÉS POUR LA MESURE ET L'ÉVALUATION DU DOMAINE AFFECTIF

. Une comparaison utile peut être faite entre la mesure du domaine cognitif et celle de l'ordre affectif. Ainsi, au test cognitif comportant des questions à correction objective correspondent les échelles et les grilles sur les valeurs, les attitudes, du domaine affectif; aux item cognitifs à correction subjective correspondent les positions personnelles développées par les élèves. Dans les deux cas il existe des ressemblances: difficulté de rédaction et facilité de correction des questions objectives et des échelles sur l'affectif; facilité de rédaction et difficulté de correction des questions à réponses ouvertes associées à chacun des deux domaines.

- Une similitude apparaît aussi quant au degré d'objectivité dans la correction et l'interprétation des réponses obtenues: tout comme les tests objectifs, les grilles ou les échelles sur les valeurs et les attitudes ouvrent moins la porte à des jugements très personnels, en soulignant toutefois que les résultats obtenus grâce à ces grilles ou à ces échelles ne peuvent être considérés avec l'exactitude propre à la mesure du cognitif.

- Le tableau XIII de la page 101 offre une liste des stratégies de mesure du domaine affectif qui sont décrites et illustrées dans ce document. Cette liste n'est évidemment pas exhaustive; on ne peut que souhaiter que la recherche présentement en cours dans divers milieux vienne non seulement compléter mais aussi améliorer les instruments proposés pour la mesure et l'évaluation du domaine affectif.

LISTE DES STRATÉGIES POUR LA MESURE DU DOMAINE AFFECTIF

| STRATÉGIES | OBJETS DE LA MESURE | LIEN AVEC LES CLASSIFICATIONS DE KRATHWOHL - PIERCE ET GRAY |
|---|---|---|
| 1. Échelles d'attitudes avec énoncés:<br>. Échelle de Likert.<br>. Échelle de Krathwohl.<br>. Échelle à deux points. | . Valeurs<br>. Attitudes<br>. Convictions<br>. Croyances | . Dans tous les types de stratégies, il est théoriquement possible d'opérer à tous les niveaux des classifications de Krathwohl et de Pierce et Gray.<br><br>. Toutefois, pour les niveaux supérieurs comme la caractérisation de Krathwohl ainsi que l'intégration des valeurs et le jugement de valeurs de Pierce et Gray, ce sont les constantes dans les réponses des élèves qui peuvent en témoigner. |
| 2. Échelles d'attitudes avec adjectifs:<br>. Liste de pointage.<br>. Échelle d'adjectifs bipolaires. | . Valeurs<br>. Attitudes<br>. Convictions<br>. Croyances | |
| 3. Méthode nominale | . Préférences | |
| 4. Échelles d'intérêts:<br>. 1re approche (Krathwohl).<br>. 2e approche (1re modifiée).<br>. 3e approche (Krathwohl). | . Intérêts<br>. Préférences | |
| 5. Grille de tendances (Krathwohl) | . Tendances<br>. Préférences | |
| 6. Questionnaire de clarification et d'appréciation des valeurs.<br>. Choix ou amélioration d'alternatives suggérées.<br>. Élaboration d'une position personnelle à partir de situations ou questions particulières.<br>. Élaboration d'une position personnelle sans référence particulière. | . Valeurs<br>. Attitudes<br>. Aspirations<br>. Convictions<br>. Croyances<br>. Philosophie de la vie | |

TABLEAU XIII

| TYPES DE STRATÉGIES | PRINCIPES DE CONSTRUCTION | EXEMPLES | NOTATION-CORRECTION-ÉVALUATION |
|---|---|---|---|
| 1. <u>Échelles d'attitudes: (énoncés)</u><br><br>En réponse à un énoncé donné, l'élève indique l'action qui représente le plus ses sentiments.<br><br>• <u>Échelle de Likert.</u><br>Elle comprend 5 points<br>AF A I D DF<br><br>Les lettres signifient:<br><br>AF= J'approuve fortement.<br>A = J'approuve.<br>I = Je suis indécis.<br>D = Je désapprouve.<br>DF= Je désapprouve fortement<br><br>L'élève a donc 5 choix de réponses.<br><br>• <u>Échelle de Krathwohl</u><br>3 choix sont proposés:<br><br>A= Je suis entièrement d'accord.<br>B= Je suis incertain.<br>C= Je ne suis pas du tout d'accord.<br><br>• <u>Échelle à deux points.</u><br>Très simple et plus facile à utiliser, mais oblige l'élève à prendre position entre 2 options opposées: OUI - NON | • Les 2 étapes suivantes sont requises dans les 3 types d'échelles.<br><br>1) Préparer un contenu détaillé autour duquel on écrit des énoncés sur lesquels s'expriment les élèves.<br><br>2) Écrire des énoncés "pour et contre" sur le sujet choisi, en se basant sur les conseils des pages 115-116. Avoir une proportion à peu près égale d'énoncés positifs et négatifs et bien les mélanger.<br><br>• Dans toutes les échelles on peut disposer les choix de réponses devant les énoncés ou à la suite de chacun d'eux. L'élève est ensuite invité à entourer la réponse qui reflète le mieux son opinion par rapport à l'énoncé.<br><br>• Plus il y a d'énoncés, plus les résultats sont probants: une vingtaine d'énoncés, par exemple, favorisent une plus grande justesse dans l'interprétation de l'orientation de base de l'élève qu'une série de cinq ou dix énoncés. | • Nous utilisons ici les mêmes énoncés pour illustrer les trois types d'échelles.<br><br>La consigne pourrait être: "Indique ton opinion par rapport à chacun des énoncés qui suivent, en entourant la lettre qui correspond à tes sentiments. Les lettres signifient..."<br><br>• <u>Échelle de Likert:</u><br><br>AF A I D DF La Bible éclaire adéquatement la recherche humaine d'un sens à la vie.<br><br>OU<br><br>La Bible est un livre de légendes.<br><br>AF A I D DF<br><br>• <u>Échelle de Krathwohl:</u><br>on remplace simplement les lettres AF, A, I, D et DF par<br><br>A B C<br><br>• <u>Échelle à deux points:</u><br>les lettres sont remplacées par les termes OUI NON. | • <u>Échelle de Likert:</u><br>- Dans les énoncés positifs comme la 1re affirmation ci-contre sur la Bible, les lettres reçoivent la note suivante:<br>AF(5) A(4) I(3) D(2) DF(1)<br>- Dans les énoncés négatifs comme la 2e affirmation sur la Bible, les lettres représentent:<br>AF(1) A(2) I(3) D(4) DF(5)<br>N.B. "Positif" et "Négatif" ne réfèrent pas à "phrases affirmative et négative", mais à la portée positive ou négative de l'énoncé sur un sujet donné.<br>- Le professeur additionne ensuite les notes obtenues pour chaque énoncé et les divise par le nombre d'énoncés, ce qui lui permet de dégager l'orientation ou l'attitude de l'élève par rapport à un sujet précis.<br>• <u>Échelle de Krathwohl:</u><br>- Dans un énoncé positif, les lettres correspondent à:<br>A(+1) B(0) C(-1)<br>- Dans un énoncé négatif à:<br>A(-1) B(0) C(+1)<br>• <u>Échelle à deux points:</u><br>- Énoncé positif: OUI(+1)<br>NON(-1)<br>- Énoncé négatif: OUI(-1)<br>NON(+1)<br>* Pour l'échelle de Krathwohl et celle à deux points, l'évaluation se fait après avoir soustrait les réponses négatives des réponses positives. |

TABLEAU XIV

DESCRIPTION DES STRATÉGIES DE MESURE DU DOMAINE AFFECTIF

| TYPES DE STRATÉGIES | PRINCIPES DE CONSTRUCTION | EXEMPLES | NOTATION-CORRECTION-ÉVALUATION |
|---|---|---|---|
| 2. Échelles d'attitudes: (adjectifs)<br><br>On présente à l'élève un stimulus (mot ou affirmation) et on l'invite à réagir en choisissant dans une liste d'adjectifs donnée ceux qui décrivent ou s'appliquent selon lui au stimulus en question.<br><br>. Liste de pointage. C'est une simple liste d'adjectifs que l'élève est appelé à cocher.<br><br>. Échelle d'adjectifs bi-polaires. Dans la liste proposée à l'élève, les adjectifs sont regroupés deux par deux (un pôle positif - un pôle négatif et vice-versa); les adjectifs opposés sont séparés par sept intervalles.<br><br>N.B. La liste d'adjectifs peut être employée à nouveau pour différents stimuli. Voir la suggestion d'adjectifs dans les pages 117-119. | . Dans les deux types d'échelles on doit:<br>1) Choisir d'abord les mots ou les affirmations qui susciteront une réponse de la part de l'élève.<br><br>2) Choisir ensuite une liste d'adjectifs par lesquels l'élève exprimera son attitude ou ses sentiments à l'égard des stimuli qui lui sont présentés.<br><br>. Pour des résultats plus probants on recommande une liste d'au moins douze adjectifs (12 paires dans le cas de l'échelle bi-polaire).<br><br>. S'assurer que les adjectifs sont bien mélangés dans la liste de pointage. Des espaces doivent figurer devant les adjectifs pour permettre à l'élève de cocher le ou les adjectifs qui illustrent ce qu'il pense du stimulus proposé.<br><br>. Dans l'échelle d'adjectifs bi-polaires, changer l'ordre des pôles positifs et des pôles négatifs de telle sorte que chacun des pôles se retrouve parfois à gauche, parfois à droite. L'élève coche un des sept intervalles qui séparent le pôle positif et le pôle négatif, pour chaque paire d'adjectifs listés. | . Le même stimulus peut servir ici pour illustrer les deux types d'échelles.<br><br>Ce serait:<br><br>"Comment te sens-tu par rapport à l'étude de l'Ancien Testament?"<br><br>Les consignes sont ensuite ajoutées, selon l'échelle choisie.<br><br>. Liste de pointage:<br><br>"Coche dans la liste d'adjectifs celui ou ceux qui décrit ou décrivent ton attitude"<br><br>____1. Curieux ____2. Sceptique<br><br>____3. Déçu ____4. Ravi<br><br>. Échelle d'adjectifs bi-polaires:<br><br>"Dans un des sept espaces entre chaque paire d'adjectifs ci-dessous, mets un crochet pour refléter tes sentiments."<br><br>1. Attentif-------Distrait<br><br>2. Méfiant-------Ouvert | . Liste de pointage:<br>La notation est faite en comptant le nombre d'adjectifs cochés qui indiquent une évaluation positive et en lui soustrayant le nombre d'adjectifs cochés indicatifs d'une évaluation négative. Le résultat obtenu permet facilement d'interpréter si l'attitude (en face de l'Ancien Testament dans l'exemple ci-contre) est positive ou non.<br><br>. Échelle d'adjectifs bi-polaires:<br>- Quand le pôle positif est à gauche (comme dans le no 1 ci-contre) les espaces sont, pour le professeur, annotés de la façon suivante:<br>7 6 5 4 3 2 1<br>- Quand le pôle négatif est à gauche (no 2 ci-contre) les espaces sont chiffrés ainsi:<br>1 2 3 4 5 6 7<br>- Les chiffres représentant la valeur des espaces choisis par les élèves dans toutes les paires d'adjectifs sont ensuite additionnés et enfin divisés par le nombre de paires. On obtient ainsi un résultat qui permet au professeur de dégager l'attitude ou l'orientation fondamentale de l'élève par rapport à un domaine précis (ici l'étude de l'Ancien Testament). |

TABLEAU XIV (suite)

DESCRIPTION DES STRATÉGIES DE MESURE DU DOMAINE AFFECTIF

| TYPES DE STRATÉGIES | PRINCIPES DE CONSTRUCTION | EXEMPLES | NOTATION-CORRECTION-ÉVALUATION |
|---|---|---|---|
| 3. Méthode nominale<br><br>. Selon cette approche, l'élève est appelé à nommer une ou plusieurs réalités, personnes, événements, expériences, thèmes du cours... etc., qui répondent le mieux à des questions posées sur ses préférences.<br><br>. Cette stratégie est utilisée le plus souvent pour déterminer la popularité, l'amitié, les préférences, dans une classe d'élèves, avec une technique appelée "sociométrie".<br><br>. Cette méthode a l'avantage d'être concrète, puisque les élèves savent ce que cela signifie que de nommer leurs personnes et leurs choses favorites, quand on le leur demande. | . Poser des questions directes, deux par deux (l'une avec un qualificatif positif et l'autre avec un qualificatif négatif, comme dans les exemples ci-contre.<br><br>. S'assurer que les questions sont claires, précises, exemptes d'ambiguïté.<br><br>. S'assurer que l'espace prévu pour la réponse de l'élève est assez long. | . "Nomme l'expérience d'apprentissage vécue dans le cours d'enseignement religieux qui, pour toi, a été la plus intéressante."<br><br>. "Nomme l'expérience d'apprentissage vécue dans le cours d'enseignement religieux qui, pour toi, a été la plus ennuyante."<br><br>. "Nomme les quatre élèves de la classe avec lesquels tu aimerais le plus travailler en équipe."<br><br>. "Nomme les quatre élèves de la classe avec lesquels tu aimerais le moins travailler en équipe." | . La notation en est une de groupe:<br><br>- une réalité (ou une personne, un événement, un thème...) reçoit un point pour chaque élève qui la nomme comme positive;<br><br>- une réalité perd un point pour chaque élève qui la nomme comme négative;<br><br>- la note finale pour chaque réalité s'obtient en soustrayant le nombre total d'évaluations négatives de la part des élèves au nombre total d'appellations positives.<br><br>Exemple: Si, dans les deux premiers exemples ci-contre, 20 élèves nomment l'activité d'apprentissage X comme la plus intéressante et 10 autres élèves nomment cette même activité comme la plus ennuyante, l'activité X obtient une note de +10 comme indicatif de préférence. |

TABLEAU XIV (suite)

DESCRIPTION DES STRATÉGIES DE MESURE DU DOMAINE AFFECTIF

| TYPES DE STRATÉGIES | PRINCIPES DE CONSTRUCTION | EXEMPLES | NOTATION-CORRECTION-ÉVALUATION |
|---|---|---|---|
| 4. Échelles d'intérêts<br><br>. 1re approche (Krathwohl)<br><br>On présente à l'élève une liste d'énoncés qui portent tous sur un même sujet.<br><br>Pour chacun des énoncés l'élève a le choix entre 3 réponses:<br><br>(A) J'aimerais faire ce que l'énoncé dit.<br>(B) Je n'ai ni préférence ni aversion pour ce que l'énoncé dit, mais je voudrais quand même le faire.<br>(C) Je n'aime pas ce que l'énoncé dit et je ne voudrais pas le faire.<br><br>. 2ème approche<br><br>Seuls les choix de réponses diffèrent de la 1re approche.<br><br>(A) J'aime beaucoup.<br>(B) J'aime.<br>(C) Je suis indifférent.<br>(D) Je n'aime pas.<br>(E) Je n'aime pas du tout. | . Dans les deux premières approches, s'assurer que les énoncés sont homogènes, c'est-à-dire reliés au même sujet; ils doivent également être positifs concernant ce sujet.<br><br>. Les choix de réponses peuvent être placés devant les énoncés dans les deux premières approches, comme dans les exemples ci-contre. L'élève entoure les réponses choisies. | . 1re approche:<br><br>Après avoir donné aux élèves les choix de réponses possibles (cf. colonne de gauche), on pourrait leur demander: "Comment réagis-tu face à chacun des énoncés suivants? Réponds en entourant une des lettres qui se trouvent devant ces énoncés."<br><br>A B C 1. Faire partie du comité "Environnement" de l'école.<br><br>A B C 2. Manifester devant une usine reconnue pour sa pollution de l'air.<br><br>A B C 3. Prendre part à des colloques sur l'usage nocif du tabac, de l'alcool et de la drogue.<br><br>A B C 4. Distribuer des feuillets sur la nécessité de créer un environnement propice à la santé physique et mentale.<br><br>. 2ème approche:<br><br>On n'a seulement qu'à remplacer A, B et C par A, B, C, D et E, tout en prenant soin de les expliquer aux élèves. (Pour leur sens, voir colonne de gauche). | . 1re approche:<br><br>- la réponse (A) reçoit la notation +1;<br>- la réponse (B) équivaut à 0;<br>- la réponse (C) correspond à -1;<br>- on obtient un indicatif de l'intérêt de l'élève à l'égard d'un sujet donné en soustrayant la somme des réponses négatives (C) au total des réponses positives (A).<br><br>Exemple: Admettons que dans l'exemple ci-contre l'élève entoure la lettre A pour les énoncés 1, 3 et 4, et la lettre C pour l'énoncé 2, son total de réponses positives s'élèvent à +3 et ses réponses négatives à -1; il obtient donc +2, indicatif que l'élève a un certain intérêt pour la qualité de la vie.<br><br>. 2ème approche:<br><br>- les diverses réponses ont la notation suivante: A(5), B(4), C(3), D(2) et E(1);<br>- pour obtenir un indicatif d'intérêt de l'élève envers un sujet donné, on additionne toutes les notes et on divise ce total par le nombre d'énoncés. |

TABLEAU XIV (suite)

DESCRIPTION DES STRATÉGIES DE MESURE DU DOMAINE AFFECTIF

| TYPES DE STRATÉGIES | PRINCIPES DE CONSTRUCTION | EXEMPLES | NOTATION-CORRECTION-ÉVALUATION |
|---|---|---|---|
| 4. Échelles d'intérêts (suite)<br><br>• 3ème approche (Krathwohl)<br><br>Elle est composée d'une affirmation sur un sujet précis et de trois séries de réponses (voir exemple ci-contre).<br><br>L'élève est invité à indiquer la réponse dans chaque série qui décrit vraiment ses intérêts et ses sentiments par rapport à la réalité en question. | • 3ème approche:<br><br>S'asurer que l'affirmation est brève et claire.<br><br>Les deux premières séries de réponses de la troisième approche demeurent les mêmes pour toutes les affirmations. La troisième série est adaptée à l'affirmation, comme l'illustre l'exemple ci-contre.<br><br>Si dans la 1er série, l'élève choisit la réponse (A) Jamais, il ne répond pas aux séries 2 et 3.<br><br>Pour répondre, l'élève souligne dans chaque série la lettre qui correspond à sa réponse. | • 3ème approche:<br><br>Dans chacune des séries de réponses ci-dessous souligne celle qui répond adéquatement à l'affirmation suivante te concernant.<br><br>"Si j'en ai la possibilité, je participe à des camps de pastorale organisés les fins de semaine."<br><br>1re série: (A) Jamais.<br>(B) Parfois.<br>(C) Fréquemment.<br><br>2ème série: (D) Avec peu ou pas de satisfaction.<br>(E) Avec assez de satisfaction.<br>(F) Avec beaucoup de satisfaction.<br><br>3ème série: (G) Pour être en gang.<br>(H) Pour connaître les autres.<br>(I) Pour approfondir mon cheminement humain et chrétien.<br><br>N.B. Si tu choisis la réponse (A), tu n'as pas à répondre aux séries 2 et 3. | • 2ème approche (suite):<br><br>Exemple: Admettons que dans l'exemple sur la qualité de la vie l'élève entoure la lettre E pour l'énoncé 1, la lettre C pour les énoncés 2 et 4, et la lettre A pour l'énoncé 3, son total des notes est 1(1) + 3(2) + 5(3) + 3(4) = 12. On divise ce total de 12 par 4 (nombre d'énoncés); l'élève obtient une note globale de 3, indicatif d'indifférence à l'égard de la qualité de la vie.<br><br>• 3ème approche:<br><br>- les diverses réponses reçoivent la notation suivante: A(0), B(2), C(4), D(1), E(2), F(3), G(1), H(2), I(3).<br><br>- à partir des lettres entourées par l'élève dans chaque série, on additionne ses notes (le minimum est 0, le maximum 10);<br><br>- on détermine ainsi l'intérêt de l'élève sur un sujet précis à partir d'une échelle de 0 à 10.<br><br>Exemple: Dans l'exemple ci-contre, l'élève a souligné C(4), F(3) et I(3); il totalise donc 10, indicatif d'un très vif intérêt pour les camps de pastorale et leur sens véritable. |

TABLEAU XIV (suite)

DESCRIPTION DES STRATÉGIES DE MESURE DU DOMAINE AFFECTIF

| TYPES DE STRATÉGIES | PRINCIPES DE CONSTRUCTION | EXEMPLES | NOTATION-CORRECTION-ÉVALUATION |
|---|---|---|---|
| 5. Grille de tendances (Krathwohl)<br><br>Cette stratégie mesure l'ordre des préférences personnelles de l'élève concernant des valeurs, des réalités qu'on lui présente sous forme d'affirmations ou d'énoncés.<br><br>L'élève se situe par rapport à chacun des énoncés proposés, en les plaçant dans l'ordre qui selon lui, reflète ses préférences.<br><br>Pour répondre, il se sert des choix suivants:<br><br>(1) = ce que j'aime le plus<br>(2) = ce que j'aime un peu<br>(3) = ce que j'aime un peu moins<br>(4) = ce que j'aime le moins | • On choisit d'abord quelle tendance on veut mesurer et évaluer chez l'élève.<br><br>• On rédige quatre énoncés de telle sorte qu'il est possible d'y retrouver un degré plus ou moins grand de rapprochement avec la tendance qu'on veut mesurer. En d'autres termes, la série des quatre énoncés renferme diverses actions ou attitudes disposées au hasard.<br><br>• On propose à l'élève quatre choix de réponses (cf colonne de gauche).<br><br>• On demande à l'élève d'indiquer ses préférences par rapport aux énoncés, en écrivant le chiffre 1 devant celui qu'il aimerait le plus faire, le chiffre 2 devant celui qui serait son second choix, le chiffre 3 pour son troisième choix, et le chiffre 4 pour l'énoncé qu'il juge le moins attrayant pour lui.<br><br>• Si nécessaire pour certains choix, informer l'élève de répondre au test comme s'il avait la possibilité ou la capacité d'accomplir les comportements suggérés dans les énoncés. | • L'exemple ci-dessous porte sur la mesure de la tendance intellectuelle de l'élève.<br><br>• La question pourrait se lire: "Voici quatre énoncés:<br><br>_a. Essayer de m'éduquer moi-même en lisant des livres sérieux.<br><br>_b. Essayer de gagner au golf ou au tennis.<br><br>_c. Aller à un concert symphonique.<br><br>_d. Entendre un très bon discours politique.<br><br>Quel est l'ordre de tes préférences à l'égard des comportements décrits dans les énoncés?<br><br>Réponds en plaçant devant chacun des énoncés un des chiffres ci-dessous, en prenant soin d'utiliser les quatre chiffres et en tenant compte de ce qu'ils signifient (Du plus attrayant pour toi au moins attrayant).<br><br>(1) = Ce que j'aime le plus.<br>(2) = Ce que j'aime un peu.<br>(3) = Ce que j'aime un peu moins.<br>(4) = Ce que j'aime le moins." | • Il n'y a pas de notations comme telles.<br><br>• Le correcteur examine l'ordre de préférence donné par l'élève et le compare à l'ordre qu'il a déterminé à l'avance et qui illustre telle ou telle tendance.<br><br>• L'exemple ci-contre permet d'évaluer la tendance intellectuelle de l'élève.<br><br>L'ordre normal qui refléterait une nette tendance intellectuelle serait de choisir a en premier, c en deuxième, d en troisième et b en dernier lieu (des activités très intellectuelles à celles qui ne le sont pas du tout). |

TABLEAU XIV (suite)

DESCRIPTION DES STRATÉGIES DE MESURE DU DOMAINE AFFECTIF

| TYPES DE STRATÉGIES | PRINCIPES DE CONSTRUCTION | EXEMPLES | NOTATION-CORRECTION-ÉVALUATION |
|---|---|---|---|
| 6. Questionnaire de clarification et d'appréciation des valeurs:<br><br>. Cette stratégie est sans doute celle qui, jusqu'à présent, a été la plus utilisée en enseignement moral et religieux.<br><br>. Elle consiste en fait à présenter aux élèves des problèmes, des situations, des affirmations ou encore des questions qui sont en étroite relation avec les contenus du programme.<br><br>. L'élève est ensuite invité à exprimer sa réaction personnelle face à ce qui lui est présenté.<br><br>. Quatre façons de réagir sont possibles, selon l'approche qu'on lui propose;<br><br>1) Il choisit parmi des alternatives suggérées celle qui représente le mieux sa position par rapport à ses valeurs ou à ses croyances. | . Dans le choix d'alternatives à cocher ou à améliorer, s'assurer que les consignes sont claires et que les alternatives renferment des idées différentes pour que l'élève soit en mesure de reconnaître une position semblable ou proche de la sienne. Prévoir également des espaces pour que l'élève puisse apporter des améliorations à une des alternatives s'il le désire. | . 1re et 2ème approches:<br><br>"Ci-dessous apparaissent plusieurs affirmations concernant la perception que l'on peut avoir de l'Église.<br><br>Indique, dans les parenthèses, celle qui correspond le plus à ce que tu penses de l'Église.<br><br>Tu peux également, après avoir choisi une des affirmations sur l'Église, changer des mots ou en ajouter pour que tu puisses dire: ceci est ma position véritable sur l'Église.<br><br>Liste des affirmations:<br><br>( )1. L'Église, c'est un paquet de dirigeants- Pape, évêques, cardinaux- qui sont très éloignés des besoins véritables des croyants.<br><br>( )2. L'Église, c'est ma paroisse, là où je retrouve des gens, qui comme moi, vont à la messe du dimanche et lors des grandes fêtes comme Noël et Pâques. | . Toutes les approches permettent à l'élève de se situer clairement; ce qui importe alors pour l'éducateur, c'est qu'il puisse avoir une idée de l'évolution et de la position personnelle de ses élèves concernant les réalités étudiées au plan cognitif. Ce n'est donc pas la note comme telle qui doit être recherchée, puisqu'un respect total des opinions des élèves, doit primer sur toute autre considération. |

TABLEAU XIV (suite)

DESCRIPTION DES STRATÉGIES DE MESURE DU DOMAINE AFFECTIF

| TYPES DE STRATÉGIES | PRINCIPES DE CONSTRUCTION | EXEMPLES | NOTATION-CORRECTION-ÉVALUATION |
|---|---|---|---|
| 6. Questionnaire de clarification et d'appréciation des valeurs: (suite)<br><br>2) Il améliore une des alternatives proposées pour la rendre tout à fait sienne. | | ( )3. L'Église n'a aucun rôle à jouer dans l'avenir du monde. Qu'on laisse aux politiciens le soin de transformer les structures sociales et économiques.<br><br>( )4. L'Église a le devoir, au nom de l'Évangile, de dénoncer les injustices et tout ce qui porte atteinte à la dignité de l'être humain.<br><br>( )5. L'Église, c'est la plus grosse entreprise financière au monde. Elle a un penchant pour la richesse; on n'a d'ailleurs qu'à regarder certaines églises: ce sont de vrais châteaux.<br><br>( )6. L'Église, c'est tout le Peuple de Dieu en marche vers le Royaume, portant l'espérance et l'amour à un monde connaissant des incertitudes et des angoisses et assoiffé de paix et de justice." | |

TABLEAU XIV (suite)

DESCRIPTION DES STRATÉGIES DE MESURE DU DOMAINE AFFECTIF

| TYPES DE STRATÉGIES | PRINCIPES DE CONSTRUCTION | EXEMPLES | NOTATION-CORRECTION-ÉVALUATION |
|---|---|---|---|
| 6. Questionnaire de clarification et d'appréciation des valeurs: (suite)<br><br>3) Il développe sa position personnelle à partir de questions ou de situations spécifiques qui lui sont données. | • Dans la 3ème approche, s'assurer que les situations décrites et les question posées sont claires et précises, exemptes d'ambiguïtés qui peuvent altérer la réponse de l'élève et de toute intention d'influencer la position de l'élève. Informer l'élève sur tout critère jugé pertinent: longueur approximative de la réponse exigée, logique de l'argumentation... etc. | • 3ème approche:<br><br>"Voici deux affirmations sur Dieu:<br><br>- Dieu, c'est quelqu'un qui, d'après ce que j'ai entendu dire, a créé l'univers, les humains. Il paraît aussi qu'il est juste et bon, mais moi je ne sais pas qui il est; je ne l'ai jamais vu et je me demande même s'il existe vraiment.<br><br>- Dieu, c'est la source de ma vie: il est l'amour, il est la lumière et la vérité. Quand tu décides de lui tendre la main et de marcher avec lui, tu découvres une toute nouvelle manière de comprendre les choses et de vivre.<br><br>a) Qu'est-ce que tu penses de ces deux affirmations sur Dieu? Es-tu d'accord avec l'une d'elles? Pourquoi?<br><br>b) Décris l'image que tu te fais toi-même de Dieu?<br><br>c) Crois-tu que ton image de Dieu ressemble à celle de la majorité des gens de ton milieu familial ou scolaire? Justifie ta réponse." | • Dans les 3ème et 4ème approches, le professeur peut évaluer la présence ou l'absence de certains critères de correction préalablement communiqués aux élèves; toutefois il ne doit exister aucun doute quant à la note attribuée à l'élève: elle ne touche en rien au domaine affectif. Si dans sa façon de noter le domaine cognitif, l'enseignant(e) a déjà prévu une section spéciale de points pour tout ce qui concerne la forme (présentation, logique, propreté, orthographe...etc.), il pourrait y consigner la note obtenue par l'élève sur les critères objectifs de correction d'une réponse propre au domaine affectif. |

TABLEAU XIV (suite)

DESCRIPTION DES STRATÉGIES DE MESURE DU DOMAINE AFFECTIF

| TYPES DE STRATÉGIES | PRINCIPES DE CONSTRUCTION | EXEMPLES | NOTATION-CORRECTION-ÉVALUATION |
|---|---|---|---|
| 6. Questionnaire de clarification et d'appréciation des valeurs (suite)<br><br>4) Il élabore sa position personnelle concernant une valeur ou réalité, sans référence particulière, les seuls critères exigés portant sur la forme et non sur le contenu de sa réponse. | • Dans la 4ème approche, s'assurer que l'élève sait exactement ce qu'on attend de lui: il faut lui préciser des critères basés sur la forme; un tel cadre, loin de limiter l'élève ou d'influencer sa réponse, lui permet au contraire d'extérioriser sa dimension affective, de libérer ses sentiments. Rien n'est plus difficile pour l'élève que de se situer par rapport à une question vague; de plus, une telle imprécision peut être à l'origine d'une certaine méfiance de sa part: comment le professeur peut-il corriger une question d'ordre affectif? respectera-t-il ma position personnelle? Devrais-je plutôt me contenter de rapporter ce qui a été dit en classe sur le sujet? Quand on informe l'élève qu'il sera respecté dans ses opinions et que la correction, s'il y a lieu, portera sur la forme et non sur le fond, on le met dans un état de confiance, état indispensable quand on mesure l'orientation affective. | • 4ème approche:<br><br>"Dans un texte d'environ une page décris ta propre philosophie du bonheur. Dans ta description, tu devrais:<br><br>a) Dire ce qu'est pour toi le bonheur en identifiant la ou les valeurs que tu juges importante(s) pour l'atteindre.<br><br>b) Décrire une situation où tu t'es senti(e) particulièrement heureux(se).<br><br>c) Évaluer l'impact de la souffrance possible sur tes aspirations au bonheur." | |

TABLEAU XIV (suite)

## 5.3 CONSEILS POUR RÉDIGER DES ÉNONCÉS D'ATTITUDES

Les énoncés d'attitudes peuvent être utilisés avec les échelles d'attitudes de Likert, de Krathwohl, et avec celle à deux points.

Voici treize (13) conseils:

1. Éviter les énoncés basés sur des faits

   Un énoncé d'attitude doit amener un élève à spéculer ou à projeter, plutôt qu'à se prononcer sur la véracité ou la fausseté des faits (domaine cognitif).

2. Éviter la référence au passé

   Écrire les énoncés au présent ou au futur plutôt qu'au passé, parce que la mesure des attitudes réfère à la manière d'être actuelle de l'élève et à ses effets possibles.

3. Éviter les multiples interprétations

   Il ne doit exister qu'une seule façon de comprendre un énoncé d'attitude.

4. Éviter ce qui est inadéquat, non pertinent

   Les énoncés doivent porter sur un sujet bien spécifique, que ce soit une personne, un objet, une idée, une réalité, une expérience.

5. Éviter ce qui n'établit pas de distinction

Il ne faut pas mettre des énoncés avec lesquels tout élève est porté, soit à être d'accord, soit à être contre; sinon, il devient impossible de distinguer entre ceux qui ont une attitude favorable et ceux qui ont une attitude défavorable, but poursuivi dans une échelle d'attitudes.

6. Couvrir toute l'étendue du sujet

La série d'énoncés d'attitudes doit refléter tout ce qu'un sujet peut signifier, plutôt qu'une ou deux facettes. En d'autres termes, il devrait être possible pour tous les répondants de se situer à partir des énoncés proposés; un contenu détaillé ne peut qu'être utile, par conséquent.

7. Écrire dans une langue simple, claire et directe

8. Écrire des énoncés courts
On suggère, autant que possible, de ne pas dépasser vingt mots.

9. Exprimer une seule idée par énoncé

10. Éviter "tous", "toujours", "aucun" et "jamais"
Ces termes introduisent de l'ambiguïté dans les énoncés ou les rendent automatiquement acceptables ou inacceptables.

11. Utiliser modérément "seulement", "uniquement", "rien que"
Ces termes créent aussi de l'ambiguïté.

12. Utiliser des phrases simples

13. Éviter les doubles négations.

## 5.4 LISTE D'ADJECTIFS POUR LES ÉCHELLES D'ATTITUDES

Les adjectifs sont groupés ici deux par deux: pôles positif et négatif. On peut donc s'en servir aussi bien dans l'échelle d'adjectifs bi-polaires que dans la liste de pointage (cf. p. 104).

Cette liste n'est évidemment pas exhaustive.

abordable-inabordable
absolu-relatif
acceptable-inacceptable
accepté-rejeté
accessible-inaccessible
accueillant-fermé
accueilli-rejeté
actif-passif
actuel-dépassé
adéquat-inadéquat
admirable-détestable
admissible-inadmissible
adorable-exécrable
adroit-maladroit
adulte-puéril
affable-arrogant
affectueux-haineux
agréable-désagréable
aimable-détestable
altruiste-égoïste
amical-hostile
apaisant-troublant
apaisé-troublé
appréciable-méprisable
apprécié-méprisé
assidu-irrégulier
assoiffé-indifférent
assuré-hésitant
attentif-distrait
attentionné-égoïste
attirant-repoussant
attiré-repoussé
attrayant-dégoûtant
audacieux-craintif
authentique-faux
autonome-dépendant
avantageux-néfaste
avisé-irréfléchi
beau-laid
bénéfique-nuisible
bienfaisant-dommageable
bienveillant-malveillant
bon-mauvais (méchant)
calme-inquiet
capable-incapable
certain-incertain (douteux)
chaleureux-froid
chanceux-infortuné
charitable-égoïste
clair-ambigu
clairvoyant-aveugle
compatissant-insensible
compétent-incompétent
compréhensible-inexplicable
compréhensif-intolérant
conciliant-intraitable
concret-abstrait
confiant-découragé
consciencieux-malhonnête
conscient-inconscient
considéré-ignoré
consolant-décourageant
constant-inconsistant
content-mécontent
convaincu-perplexe
convenable-révoltant
coopératif-démissionnaire
correct-incorrect
courageux-peureux
créateur-suiveur
croyable-incroyable
croyant-incroyant

curieux-indifférent
décent-indécent
décidé-indécis
défendable-injustifiable
délicat-vulgaire
démonstratif-réservé
déterminé-hésitant
dévoué-égoïste
digne-honteux
doux-agressif (violent)
éclairant-confus
éclairé-embrouillé
édifiant-scandaleux
efficace-inefficace
égal-inégal
emballé-dégoûté
encouragé-démoralisé
encourageant-démoralisant
engagé-démissionnaire
engageant-démotivant
enrichissant-appauvrissant
enthousiasmant-déprimant
enthousiasmé-déprimé
épanoui-malheureux
épanouissant-dévalorisant
équilibré-instable
équitable-injuste
essentiel-superflu
estimable-méprisable
estimé-méprisé
étonnant-ordinaire
éveillé-apathique
évident-contestable
évolué-arriéré
exact-erroné
exaltant-déprimant
excellent-médiocre
exemplaire-imparfait
facile-difficile
familier-étranger
fascinant-ennuyant
favorable-défavorable
fécond-stérile
fidèle-infidèle
fondamental-secondaire
fort-faible
franc-menteur
fructueux-improductif
généreux-égoïste
heureux-malheureux
honorable-honteux
honnête-malhonnête
humain-inhumain
humble-prétentieux
idéal-médiocre
immuable-changeant
impartial-partial
important-insignifiant
inattaquable-vulnérable
indéniable-discutable
indispensable-superflu
indulgent-intransigeant
inestimable-banal
informé-ignorant
inoffensif-dangereux
intelligent-stupide
intéressant-ennuyant
intéressé-indifférent
irréfutable-discutable
irréprochable-discutable
joyeux-triste
judicieux-irréfléchi
juste-injuste
légitime-injustifiée
libre-soumis
logique-illogique
louable-déplorable
lucide-inconscient
merveilleux-banal
miséricordieux-insensible
modéré-fanatique
moderne-primitif
moral-immoral
motivant-frustrant
motivé-frustré
nécessaire-inutile
noble-ignoble
normal-anormal
nouveau-ancien
optimiste-pessimiste
original-conformiste
ouvert-méfiant (fermé)
parfait-imparfait
patient-impatient
permanent-passager
persévérant-inconstant

perspicace-naïf
pertinent-injustifié
plaisant-déplaisant
plausible-invraisemblable
pondéré-impulsif
positif-négatif
possible-impossible
pratique-abstrait
précis-vague
primordial-secondaire
profond-superficiel
prudent-imprudent
raisonnable-irraisonnable
rapide-lent
rassurant-déroutant
rassuré-dérouté (troublé)
rationnel-illogique
réalisable-irréalisable
réaliste-utopique
réconfortant-désespérant
réconforté-désespéré
reconnaissant-ingrat
reconnu-méconnu
réel-illusoire
réfléchi-irréfléchi
remarquable-banal
résigné-révolté
respectable-méprisable
respecté-méprisé
respectueux-dédaigneux
responsable-irresponsable
réussi-raté
riche-pauvre
sage-imprudent
sain-malade
salutaire-néfaste
satisfait-insatisfait (déçu)
satisfaisant-insatisfaisant
secourable-égoïste
sensé-insensé (absurde)
sensible-insensible
sentimental-froid
serein-agité
sérieux-banal
serviable-indifférent
simple-complexe
sincère-hypocrite
sociable-irritable
solidaire-individualiste
solide-fragile
soucieux-insouciant
soulagé-contrarié
soulageant-contrariant
soumis-révolté
souple-catégorique
soutenable-insoutenable
stable-instable
stimulant-déprimant
stimulé-déprimé
suffisant-insuffisant
supérieur-inférieur
sûr-méfiant
sympathique-antipathique
tolérable-intolérable
tolérant-intolérant
unique-banal
utile-inutile
valable-contestable
valorisant-dévalorisant
valorisé-dévalorisé
vrai-faux
vraisemblable-invraisemblable

## 5.5 EXEMPLES DE STRATÉGIES

### 1. Échelles d'attitudes avec énoncés

- Selon que l'on utilise l'échelle de Likert, l'échelle de Krathwohl ou celle à deux points, on place devant les énoncés les choix de réponses suivants:

  AF A I D DF ou A B C ou OUI NON

  Se reporter à la page 103 pour la signification de ces choix de réponses.

- Après avoir précisé aux élèves la façon de répondre, on dispose les énoncés les uns à la suite des autres.

- Deux séries d'énoncés sont offertes ici à titre d'exemples: l'une permet de mesurer les attitudes sexistes; l'autre sert à évaluer les attitudes concernant la foi et la religion. Il est à remarquer que dans les deux cas, aucun indice n'est donné à l'élève sur l'objet propre de l'évaluation.

A) Première série (inspirée de "Educational Evaluation Group of Highland Park, N.J.")

1. Les gars sont supérieurs parce qu'ils sont physiquement plus forts que les filles.

2. S'il y a des gars et des filles dans une famille, seules les filles devraient laver la vaisselle et faire le nettoyage.

3. Les filles peuvent jouer le rôle de "leaders" aussi bien que les gars.

4. La mode vers les styles unisexes de vêtements est bonne.

5. Il est normal pour un gars de faire un peu de cuisine pour la famille.

6. Ce n'est pas très féminin pour une fille de jouer de la caisse dans un orchestre.

7. Ce n'est pas nécessairement aux gars de débourser le coût d'une sortie avec une fille.

8. Les filles devraient porter des robes ou des jupes, à moins qu'elles fassent quelque chose qui nécessite qu'elles portent des pantalons.

9. On devrait permettre aux gars d'étudier l'économie familiale ou l'éducation des jeunes enfants, s'ils le désirent.

10. Les filles représentent le sexe faible.

11. Les filles qui veulent étudier la mécanique automobile ne sont pas masculines pour autant.

12. Un gars qui se fait faire les cheveux par un styliste doit être pour le moins bizarre.

13. Une fille ne devrait pas détruire l'image d'un gars en le battant à des jeux comme les échecs, le tennis ou le golf.

14. Il est normal pour une fille de demander à un gars de sortir avec elle.

15. La société s'en porterait mieux si les hommes et les femmes avaient des carrières ou des rôles en conformité avec leur sexe.

16. A travail égal, salaire égal, quel que soit le sexe.

17. Si un gars et une fille désirent se marier pendant qu'ils sont au Cegep, la fille devrait quitter l'école et travailler pour que le gars puisse finir ses études.

18. Un homme qui demeure à la maison pour s'occuper des enfants pendant que sa femme travaille à l'extérieur risque de perdre sa masculinité.

19. Il devrait y avoir plus de femmes pour diriger le pays.

20. Les hommes devraient avoir un salaire plus élevé parce qu'ils ont à supporter une famille.

N.B. Clé pour la correction de la première série:

. Les énoncés positifs sont: 3,4,5,7,9,11,14,16,19.
. Les énoncés négatifs sont: 1,2,6,8,10,12,13,15,17,18,20.
. Se référer à la page 103.

B) Deuxième série:

1. La religion, ce n'est bon que pour les vieillards et les mourants.

2. La religion procure un sens à la vie de l'homme.

3. Pourquoi s'arrêter pour s'interroger sur Dieu? De toute façon, on ne le voit pas.

4. Aujourd'hui, on est à l'ère de la science; la religion est dépassée par la technique.

5. Grâce à la religion, les gens expérimentent des valeurs comme le pardon, le respect des autres, l'amour, la justice.

6. Dieu est une invention de l'homme pour combler son besoin de protection.

7. La foi, c'est cette merveilleuse alliance entre Dieu et l'homme qui enrichit l'être humain.

8. La religion répond adéquatement aux espoirs de libération totale des hommes.

9. La religion propose aux hommes une illusion de bonheur quand elle leur promet une vie meilleure dans un autre monde.

10. La religion empêche les gens d'évoluer au rythme de leur époque.

11. Dans un monde technique comme le nôtre, la religion a encore sa place.

12. La religion dénonce l'exploitation de l'homme par l'homme.

13. La religion endort les gens qui connaissent la misère et les empêche de combattre les injustices qu'ils subissent.

14. La foi en Dieu exige de l'homme un engagement sans condition à la cause de l'histoire humaine.

15. Si Dieu existait réellement, l'homme ne connaîtrait pas la souffrance.

16. L'homme n'a pas besoin de Dieu pour vivre selon un projet de bonheur épanouissant pour lui-même et pour les autres.

17. L'espérance chrétienne en la résurrection rend l'homme plus dynamique dans ses efforts d'humanisation du monde.

18. L'homme tire sa noblesse du fait qu'il a été créé à l'image de Dieu.

19. C'est parce qu'il a peu des difficultés de la vie et de la mort surtout que l'homme croit en Dieu.

20. La foi constitue une évasion de la réalité humaine.

N.B. Clé pour la correction de la deuxième série (cf. p. 103):

. Les énoncés positifs sont: 2,5,7,8,11,12,14,17,18.
. Les énoncés négatifs sont: 1,3,4,6,9,10,13,15,16,19,20.

2.- Échelles d'attitudes avec adjectifs.

A) La liste de pointage (se reporter à la page 104 pour les consignes aux élèves sur la façon de répondre).

. "Comment décrirais-tu ton attitude face à la vie?"

| | | |
|---|---|---|
| ___ 1. Enthousiaste | ___ 2. Triste | ___ 3. Soucieuse |
| ___ 4. Blasée | ___ 5. Réaliste | ___ 6. Convenable |
| ___ 7. Révoltée | ___ 8. Inquiète | ___ 9. Calme |
| ___ 10. Pessimiste | ___ 11. Confiante | ___ 12. Sensée |

N.B. Clé pour la correction (cf. p. 104):

Les adjectifs positifs se trouvent en: 1,5,6,9,11,12
Les adjectifs négatifs se trouvent en: 2,3,4,7,8,10

. Tout en conservant les mêmes adjectifs, on pourrait poser de nombreuses autres questions dont celle-ci: "Quelle image te fais-tu de l'avenir?".

B) L'échelle d'adjectifs bi-polaires (se référer à la page 104 pour les consignes aux élèves sur la façon de répondre).

. "Comment juges-tu la discrimination?"

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1. | Correcte | _ _ _ _ _ _ _ | Dégoûtante |
| 2. | Scandaleuse | _ _ _ _ _ _ _ | Convenable |
| 3. | Malsaine | _ _ _ _ _ _ _ | Saine |
| 4. | Souhaitable | _ _ _ _ _ _ _ | Regrettable |
| 5. | Équitable | _ _ _ _ _ _ _ | Injuste |
| 6. | Décevante | _ _ _ _ _ _ _ | Satisfaisante |
| 7. | Compréhensible | _ _ _ _ _ _ _ | Absurde |
| 8. | Judicieuse | _ _ _ _ _ _ _ | Irréfléchie |
| 9. | Insupportable | _ _ _ _ _ _ _ | Endurable |
| 10. | Défendable | _ _ _ _ _ _ _ | Insoutenable |
| 11. | Dangereuse | _ _ _ _ _ _ _ | Inoffensive |
| 12. | Légitime | _ _ _ _ _ _ _ | Inadmissible |

N.B. Clé pour la correction (cf. p. 104):

. Pôles positifs à gauche: 2,3,6,9,11
. Pôles négatifs à gauche: 1,4,5,7,8,10,12

3.- Méthode nominale (cf. p. 105).

o "Parmi les thèmes du programme d'enseignement religieux de cette année, lequel est celui que tu juges le plus proche de tes préoccupations quotidiennes?"

_____

o "Parmi les thèmes du programme d'enseignement religieux de cette année, lequel est celui que tu juges le plus éloigné de tes préoccupations quotidiennes?"

o "Quel est le thème étudié dans le cours d'enseignement religieux que tu as trouvé le plus enrichissant pour ton évolution personnelle?"

o "Quel est le thème étudié dans le cours d'enseignement religieux que tu as trouvé le moins enrichissant pour ton évolution personnelle?"

4.- Échelles d'intérêts.

A) Première et deuxième approches.

o Selon que l'on utilise la première ou la deuxième approche, on place devant les énoncés les choix de réponses suivants:

A B C ou A B C D E

Se reporter à la page 107 pour la signification de ces choix de réponses.

o Après avoir précisé aux élèves les consignes pour répondre, on dispose les énoncés les uns à la suite des autres.

o Trois séries d'énoncés sont offertes ici à titre d'exemples pour la première et la deuxième approches des échelles d'intérêts: l'une mesure l'intérêt pour le Tiers-Monde, l'autre concerne l'intérêt pour les personnes malades, la dernière porte sur l'intérêt pour la religion et la foi en Dieu. Ces titres ne doivent être divulgués aux élèves qu'après l'évaluation des réponses.

- Première série (Intérêt pour le Tiers-Monde):

  1. Participer à une marche pour le Tiers-Monde.
  2. Conscientiser les élèves de l'école aux inégalités mondiales.
  3. Recueillir des fonds pour aider les pays pauvres.
  4. Assister à une conférence sur les problèmes du Tiers-Monde.

- Deuxième série (Intérêt pour les malades):

  1. Aller visiter des malades dans un hôpital.
  2. Écouter le témoignage d'un handicapé physique.
  3. S'impliquer bénévolement dans la campagne du Comité provincial des malades.
  4. Organiser une rencontre des élèves de la classe avec les jeunes handicapés du milieu.

- Troisième série (Intérêt pour la religion et la foi):

  1. Assister librement à la messe du dimanche.
  2. Faire partie d'une équipe de jeunes animateurs sur la liturgie.
  3. Participer à des rencontres de réflexion sur Dieu.
  4. Composer un texte sur la beauté et la grandeur de la foi chrétienne.

N.B. Pour la correction, se reporter aux pages 107 et 108.

B) Troisième approche.

o Se reporter à la page 103 pour la signification des choix de réponses et les consignes pour répondre.

o Deux exemples sont offerts ici:

- "Je vais à l'Église le dimanche".

1re série (A) Jamais.
(B) Parfois.
(C) Fréquemment.
2e série (D) Avec peu ou pas de satisfaction.
(E) Avec assez de satisfaction.
(F) Avec beaucoup de satisfaction.
3e série (G) Parce que mes parents m'y obligent.
(H) Pour prendre du recul par rapport à mes activités de semaine.
(I) Parce que cela me permet de vivre une expérience communautaire de la foi en Jésus-Christ.

- "Je lis des livres sur l'amour".

1re série (A) Jamais.
(B) Parfois.
(C) Fréquemment.
2e série (D) Avec peu ou pas de satisfaction.
(E) Avec assez de satisfaction.
(F) Avec beaucoup de satisfaction.
3e série (G) Pour voir si on raconte une petite aventure amoureuse intéressante.
(H) Pour voir comment réagissent d'autres personnes dans certaines situations affectives.
(I) Pour me sensibiliser à l'importance d'un amour vrai et profond pour être heureux.

N.B. Se reporter à la page 108 pour la correction.

5.- Grille de tendances.

o Se référer à la page 109 pour la signification des choix de réponses et les consignes pour répondre à donner à l'élève.

o Un exemple est offert: il porte sur la tendance à l'altruisme.

a. Aider un élève qui éprouve des difficultés dans une matière que tu maîtrises bien.
b. Te tenir avec ton groupe de copains et de copines pour avoir du "fun" ensemble.
c. Faire visiter l'école à un élève nouvellement arrivé.
d. Prendre parti pour un élève victime de moqueries dans l'école.

N.B. Clé pour correction (cf. p. 109):
Une tendance nettement altruiste donnerait
l'ordre suivant: 1(d) - 2(a) - 3(c) - 4(b).

6.- Questionnaire de clarification et d'appréciation des valeurs.

o Se référer aux pages 111 à 114 pour des précisions sur la description, les consignes pour répondre, la correction et l'évaluation de ces types de questions.

A) Choix ou amélioration d'alternatives suggérées.

L'exemple offert ici porte sur la liberté (Tiré de L. Raths, M. Harmin, S. Simon, Values and Teaching, pp. 95-96).

1. "La liberté est fondamentale pour l'existence d'une société démocratique. Cela ne signifie pas que l'on peut faire ce que l'on veut. Tout en respectant la liberté des autres, il est souhaitable pour l'individu de rechercher ses propres intérêts".

2. "Dans notre société tout le monde est libre. Chacun peut faire, dire et penser ce qu'il croit. Cependant, on fixe certaines limites. Pour la sauvegarde de notre société, on ne peut permettre à quiconque de tenir des discours et de croire en des doctrines qui risquent de l'affaiblir. C'est pourquoi les croyances erronées ne peuvent être traitées avec la même tolérance que les doctrines normales et établies, puisque leur seul but est de détruire les fondements mêmes de notre société".

3. "De nombreuses personnes conçoivent la liberté comme le droit de suffrage, mais c'est une illusion de croire que l'on est libre. Celui qui pense que son pouvoir de liberté provient de son vote n'a seulement qu'à comparer le pouvoir qu'il a avec celui que détient un financier international ou une personne du monde des affaires; le droit de vote procure la liberté seulement au sens parlementaire. La liberté, c'est une illusion: la personne humaine ressemble à un chien qu'on a dressé, mais qui pense qu'il a appris tous ses trucs par lui-même".

4. "La seule vraie liberté possible, c'est quand nous permettons à la soi-disante vérité et à l'erreur de s'affronter ouvertement. On ne peut supprimer les hérésies comme on ne peut censurer les idées, les opinions et les pratiques; il n'y a rien d'hérétique. On doit promouvoir et encourager la diversité d'opinions, et on doit entraver l'uniformité de penser. C'est seulement de cette façon qu'on peut empêcher une tyrannie du corps et de l'esprit de s'imposer elle-même".

5. "La vraie liberté n'existe pas. Chacun de nous agit selon un plan tracé d'avance pour nous avant l'âge de cinq ans. Nos émotions reflètent la société dans laquelle nous sommes nés. Toutes nos actions reflètent aussi la société et sont déterminées par elle. Même notre conception de la liberté en est une qui a été inculquée en nous par la société. Convaincus que nous sommes capables de quitter la société, nous demeurons asservis à ses lois".

B) Élaboration d'une position personnelle avec références précises:

Trois exemples sont offerts ici.

o "Lors de l'étude en classe du sens des huit béatitudes prononcées par Jésus lors du Sermon sur la Montagne, nous avons fait ressortir le lien existant entre chacune de ces béatitudes et la construction du Royaume de Dieu.

a) Explique dans un texte d'environ trente lignes comment tu peux toi-même contribuer à bâtir le Royaume de Dieu:

- dans ta famille;
- à l'école;
- dans la société en général.

b) Illustre tes explications à l'aide de trois exemples puisés dans ton vécu quotidien.

c) Relie tes explications et tes exemples à l'une ou l'autre des huit béatitudes prononcées par Jésus."

o "Ci-après figure une liste de vingt énoncés qui traduisent des réactions possibles en face du problème de la pauvreté.

a) Exprime ce que tu penses des énoncés en écrivant dans l'espace devant chacun d'eux une des lettres suivantes, dont voici la signification:

(A) Complètement vrai.
(B) Plus souvent vrai.
(C) Partiellement vrai et partiellement faux.
(D) Plus souvent faux.
(E) Complètement faux.

b) Regroupe les énoncés selon le jugement que tu as porté sur eux à partir des lettres A, B, C, D et E.
(Exemple: tu mets ensemble les énoncés que tu as qualifiés de (A) Complètement vrais, et ainsi de suite pour les autres).

c) Explique dans un texte d'environ une trentaine de lignes pourquoi tu as classé tels énoncés en (A), tels autres en (B), (C), (D) et (E), en te basant sur les valeurs qui inspirent présentement ta vie.

d) En trois ou quatre lignes écris ton propre jugement de valeur sur le problème de la pauvreté."

Liste des énoncés (inspirée de L. Raths, S. Wasserman, A. Jonas, A. Rothstein, Teaching for Thinking)

1. "On ne peut pas se mêler de changer certaines réalités sociales, sinon on risque de déranger tout le système."

2. "Il faudrait voir quel type de situation expérimentale on pourrait établir."

3. "La question à se poser est la suivante: Est-ce que la pauvreté est une chose naturelle ou est-elle créée par les humains?"

4. "Les causes de la pauvreté sont probablement reliées au comportement humain; il s'agirait alors d'étudier ce comportement pour faire la lumière sur la question."

5. "La pauvreté des uns existe à cause de l'égoïsme des autres."

6. "Il faudrait se poser la question suivante:
Qu'est-ce qui pourrait être nécessaire pour l'étude d'un tel problème?"

7. "La pauvreté existe parce que les gens sont paresseux."

8. "C'est la justice, la simple justice - et elle triomphera à la fin - qui exige que le problème de la pauvreté soit résolu."

9. "La nature humaine ne peut être changée: c'est une perte de temps que de s'arrêter sur le problème."

10. "Permettre l'existence de la pauvreté est inhumain."

11. "C'est seulement les pauvres qui veulent que ce problème soit résolu."

12. "On est aussi bien d'essayer de régler le problème de la guerre."

13. "La pauvreté est la chose la plus facile à vaincre si on pouvait seulement faire quelque chose à son sujet."

14. "Ce problème n'a aucune valeur pratique."

15. "Il y aura toujours des gens pauvres; alors pourquoi s'efforcer de régler le problème?"

16. "Il serait important de déterminer ce que l'on entend par pauvreté."

17. "Il faudrait peut-être étudier les causes de la pauvreté."

18. "On ne pourra jamais recueillir assez d'information pour se former n'importe quel type d'hypothèse."

19. "Il faudrait que les causes de la pauvreté soient très évidentes pour pouvoir accomplir quoi que ce soit."

20. "On ne peut contourner le problème: la pauvreté est là pour rester."

o Exemple inspiré de Raths, Harmin, Simon, Values and Teaching, pp. 98-99

- Il y a des gens qui disent que les êtres humains sont fondamentalement égoïstes, qu'il faut être sur ses gardes, qu'il vaut mieux servir ses propres intérêts, éviter de blesser les autres et s'occuper de ses propres affaires.

- Il y en a d'autres qui disent que les gens doivent se tenir ensemble et s'aider réciproquement, sinon qu'ils tomberont séparément, que nul n'est une île, que la destinée de chaque individu est étroitement reliée à celle des autres et que l'on devrait aider ceux qui sont dans le besoin.

a) Quel titre, selon toi, convient à chaque position?

b) Comment est-ce que tu te situes par rapport à chacune de ces positions? L'une te plait-elle? Laquelle? Sinon, quelle serait ta position personnelle? (Environ dix lignes).

c) On a écrit que les gens qui ont subi des injustices ou qui ont expérimenté des sentiments d'être injustement traités, sont portés à adopter la deuxième position. Es-tu d'accord? Justifie ta réponse (environ cinq lignes).

d) On a aussi écrit que ceux qui connaissent le succès, qui détiennent le pouvoir et qui ont des privilèges, sont davantage portés vers la première position, peu importe si dans le passé ils ont vécu ou non des situations d'injustice. Es-tu d'accord? Justifie ta réponse (environ cinq lignes).

e) Lis chacune des six situations décrites ci-dessous et décris ce que tu ferais dans chaque cas. Donne le meilleur aperçu possible de ton comportement si tu avais à faire face à de telles situations. Essaie d'être le plus réaliste possible dans ton choix d'actions et le plus proche possible de ce que tu es (environ trente lignes).

Liste des situations:

*Situation A:
Vous marchez dans une rue très achalandée en plein milieu de l'après-midi. Vous entendez des cris de l'autre côté de la rue et vous apercevez un homme en train d'étrangler une femme devant la porte d'entrée d'un magasin. Plusieurs personnes des deux côtés de la rue ont remarqué ce qui arrive, mais personne ne bouge alors que la femme continue de crier et que l'homme essaie de la traîner à l'intérieur par la gorge.

*Situation B:
Vous êtes dans un groupe de personnes avec qui vous aimeriez être amis. Deux membres du groupe commencent à taquiner une fille parce qu'elle a des boutons sur le visage. D'autres du groupe se joignent à eux, bien que certains ne disent rien.

*Situation C:
Le couple de jeunes mariés qui habite près de chez vous a un petit garçon de trois ans. Durant une petite visite amicale chez eux, vous remarquez que le père et la mère apprennent énergiquement à leur petit garçon à haïr les minorités.

*Situation D:
Un robineux s'approche de vous à un coin de rue et vous demande cinquante cents pour se payer une tasse de café.

*Situation E:
Vous apprenez que les Amérindiens du Québec souffrent d'une grave pauvreté et que personne ne s'en occupe.

*Situation F:
Vous lisez que des noirs dans certaines parties du Sud des États-Unis continuent d'être victimes de discrimination et qu'ils sont quelquefois battus ou même tués, et que les blancs dans ces régions sont en colère à l'égard de ceux qui essaient d'intervenir pour changer la situation.

C) <u>Élaboration d'une position personnelle sans référence particulière</u>:

Un exemple est donné ici:

"Dans un texte d'une page, développe ton opinion personnelle sur l'avortement. Dans ton texte, tu devras:

a) Donner la définition que tu te fais de l'avortement et sur laquelle est basée toute ton argumentation.
b) Identifier clairement si ton option est pour l'avortement, contre ou entre les deux.
c) Décrire le ou les raisons de ton option en distinguant, à partir de deux exemples, les valeurs et les droits que tu veux affirmer ou défendre.
d) Justifier pourquoi, à partir des deux mêmes exemples, tu rejettes le ou les autres options.
e) Surveiller la logique de tes arguments."

# CHAPITRE VI: L'ÉVALUATION FORMATIVE

## 6.1 CONSIDÉRATIONS PRÉALABLES

. Dans sa nature même, l'évaluation formative n'est pas une réalité nouvelle: tout éducateur et toute éducatrice, quelle que soit la matière enseignée, font une démarche d'évaluation formative quand ils s'intéressent au cheminement pédagogique de leurs élèves, quand durant les activités d'apprentissage ils multiplient les interventions auprès des élèves qui ont besoin d'une aide plus soutenue, quand après un test ou un examen ils s'efforcent d'apporter des correctifs.

. La nouveauté apparaît surtout dans l'organisation systématique et la présentation technique de l'évaluation formative: à travers tout le jargon utilisé, ce qui est important de saisir, c'est cette volonté de rendre l'évaluation plus adéquate, plus juste, plus pertinente, parce que reflètant mieux la qualité des apprentissages des élèves qui, au lieu d'être comparés aux autres (ce qui est bien relatif), se voient alors évalués en fonction d'objectifs observables et mesurables préalablement déterminés.

. Une telle approche implique donc une série d'actions dans le but de systématiser la démarche évaluative, de la rendre plus objective. Le schéma de la première page illustre la logique de ce type d'intervention où tout se tient, des objectifs spécifiques aux décisions pédagogiques: une faille dans l'une ou l'autre des étapes et la pertinence ou la justesse de la décision est compromise.

## 6.2 DISTINCTION ENTRE ÉVALUATION FORMATIVE ET ÉVALUATION SOMMATIVE

. Le parallèle ci-dessous illustre les différences majeures entre les deux types d'évaluation.

| Évaluation formative | Évaluation sommative |
|---|---|
| - Située avant, pendant l'apprentissage ou peu longtemps après, elle vise à accompagner l'élève dans sa démarche d'apprentissage, à lui apporter l'aide pédagogique dont il a besoin immédiatement. | - Située à la fin d'un programme ou d'une partie terminale de programme, elle vise avant tout à faire le point sur les habiletés développées par les élèves. |
| - On a affaire à un "contexte de suivi systématique des progrès de l'élève en regard des objectifs à atteindre", d'intervention continue auprès de l'élève. | - On a affaire à un "contexte de fin de course, d'aboutissement": on évalue un ensemble d'objectifs, ce qui permet de porter un jugement global sur la maîtrise par l'élève des habiletés spécifiées au début de la séquence. On dresse une sorte de bilan à la fin du temps prévu pour l'apprentissage. |
| - Les décisions prises par le professeur sont toujours d'ordre pédagogique, elles visent la qualité des apprentissages de ses élèves. Les décisions reposent sur des résultats d'une mesure à interprétation critériée. | - Les décisions prises sont, soit d'ordre pédagogique soit d'ordre administratif et sont prises à partir des résultats d'une mesure à interprétation ou critériée ou normative. (Ces deux types d'interprétations sont comparées plus loin). |
| - L'information se fait de façon continue: l'élève comme le professeur sont sans cesse renseignés sur le degré d'atteinte de chacun des objectifs d'un programme ainsi que sur la démarche d'apprentissage de l'élève. Ces renseignements peuvent être communiqués aux parents. | - L'information est périodique: ce n'est qu'à la fin du programme ou d'une partie terminale du programme que les parents et les élèves sont informés. |

. Tout en reconnaissant que les deux types d'évaluation sont complémentaires, puisqu'ils tracent un portrait différent de l'élève, il convient de cerner davantage l'utilité de l'évaluation formative. Voici quelques avantages:

- Elle permet de vérifier de manière continue le progrès de chaque élève, de connaître ses acquis et ses besoins.

- Elle permet de situer chaque élève et tout le groupe d'élèves par rapport à l'atteinte des objectifs fixés.

- Elle favorise le choix d'interventions pédagogiques plus adéquates s'il y a lieu, d'activités correctives ou d'enrichissement selon que les élèves éprouvent des difficultés ou maîtrisent très bien les objectifs poursuivis.

- Elle permet au professeur d'intervenir auprès des élèves losqu'il est encore temps et d'ajuster son enseignement sans attendre la fin d'une étape.

- Elle aide chaque élève à se situer personnellement par rapport à l'atteinte des objectifs poursuivis et à agir en conséquence.

- Elle éclaire l'élève et le professeur sur la façon dont se déroule l'apprentissage.

## 6.3 INTERPRÉTATION CRITÉRIÉE ET INTERPRÉTATION NORMATIVE

. Quand on parle d'évaluation formative on refère à l'interprétation critériée; quant à l'évaluation sommative, elle s'appuie, selon le cas, sur ces deux types d'interprétation.

. Voici, en parallèle, leurs caractéristiques propres:

| Interprétation critériée | Interprétation normative |
|---|---|
| - Le cadre de référence est l'objectif spécifique; il sert de critère de base pour évaluer la qualité des apprentissages de chaque élève en vertu du seuil de réussite établie. | - Le cadre de référence est le groupe d'élèves: il sert de norme pour juger la performance des élèves entre eux. |
| - Les questions d'examen sont rédigées en fonction des objectifs pour vérifier si effectivement chaque élève maîtrise les objectifs poursuivis. D'où l'importance d'objectifs précis et mesurables, sinon il est impossible de faire une évaluation formative. | - Les questions sont choisies pour établir des différences entre les élèves; on pense en termes de moyenne, de courbe normale à respecter. Au nom d'une moyenne, on en arrive même à diminuer ou à élever le niveau de difficulté d'une question. Peu de choses sont révélées sur le progrès individuel de l'élève. |
| - Les résultats de la mesure permettent de distinguer entre les élèves qui ont maîtrisé les objectifs et ceux qui éprouvent des difficultés: on juge donc les acquis et les besoins de chaque élève. | - Les résultats de la mesure permettent de classer les élèves selon la note obtenue par rapport au groupe: on juge donc en fonction de la moyenne du groupe. On conclut simplement que les éleves sont supérieurs ou inférieurs à la moyenne. Ce sont les rangs centiles, les stanines... |
| - Des activités complémentaires ou de rappel sont prévues pour les élèves qui n'ont pas maîtrisé les objectifs. | - Des échecs sont prévus en raison de la "courbe normale" à la base du test administré aux élèves. |
| - On est dans l'ordre du cheminement progressif. | - On est dans l'ordre du classement, de la promotion. |

## 6.4 MOMENTS ET MODALITÉS DE L'ÉVALUATION FORMATIVE

. On distingue trois grands moments dans la démarche d'évaluation formative:

- Avant l'apprentissage,
- Pendant le déroulement de l'apprentissage,
- Après l'apprentissage.

. Ces trois moments peuvent être comparés de la façon suivante:

| Avant l'apprentissage | Pendant l'apprentissage | Après l'apprentissage |
|---|---|---|
| - L'évaluation formative permet, à ce moment-ci, de vérifier, d'une part, si les élèves possèdent certains acquis préalables, d'autre part, si la planification est pertinente. | - On parle ici d'observation constante de la part du professeur; des activités sont prévues pour permettre au professeur de circuler dans la classe, d'aider les élèves qui ont de la difficulté, de susciter une participation adéquate de la part de tous les élèves, d'éclaircir certaines tâches à accomplir... | - Après l'apprentissage d'un ou de plusieurs objectifs, on recourt à des questions précises pour vérifier la maîtrise de ces objectifs par l'élève. |
| - Une telle démarche contribue à éclairer plus adéquatement l'enseignant sur le cheminement cognitif et affectif opéré par ses élèves entre le début et la fin d'une séquence d'apprentissage. | - C'est immédiatement qu'on identifie des difficultés chez les élèves et qu'on adapte les activités d'apprentissage. | - C'est donc après coup qu'on identifie des difficultés chez les élèves et qu'on procède aux correctifs qui s'imposent. |

N.B. On peut se référer au tableau de la page 147 pour connaître les instruments de mesure possibles pour ces trois moments d'évaluation formative. Ce tableau est tiré du Guide d'évaluation en classe. Enseignement religieux catholique, 1ère secondaire. M.E.Q. 1984. Code 16-7221-11.

## 6.5 PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DE LA DÉMARCHE ÉVALUATIVE

. Trois éléments ou processus s'avèrent primordiaux dans toute démarche évaluative:

- La mesure, qui consiste en une cueillette, une analyse et une organisation de données ou d'informations sur les apprentissages des élèves.

- Le jugement (évaluation), qui représente une appréciation cohérente sur la situation de chaque élève grâce aux données de la mesure.

- La prise de décision. qui doit être la meilleure possible concernant le cheminement ultérieur de l'élève.

## LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION FORMATIVE

| MOMENT | AVANT l'apprentissage | PENDANT le déroulement de l'apprentissage | APRÈS l'apprentissage |
|---|---|---|---|
| RÔLE (pourquoi) | - Vérifier les acquis préalables<br>- S'assurer de la convenance de la planification<br>- Faire le portrait de l'élève au niveau d'un objectif du domaine affectif | - Améliorer l'apprentissage et l'enseignement:<br>• corriger les lacunes<br>• renforcer les acquis<br>- S'assurer que les conditions environnantes favorisent l'apprentissage<br>- Favoriser l'interaction élève-enseignant | - Améliorer l'apprentissage et l'enseignement<br>- Vérifier le degré de réalisation d'un objectif ou d'un ensemble d'objectifs |
| OBJETS D'EVALUATION (quoi) | Les connaissances, habiletés ou attitudes jugées nécessaires pour aborder une nouvelle séquence d'apprentissage | - Les conditions propices au déroulement de l'apprentissage:<br>• motivation, intérêt, etc.<br>- Le déroulement même de l'aprentissage | Les connaissances, habiletés ou attitudes visées par les objectifs du programme en tenant compte, s'il y a lieu, de la relation entre plusieurs objectifs |
| MESURE (comment) | - Choix d'instruments de mesure tels que:<br>• grille d'observation<br>• questionnaire oral ou écrit<br>• échelle d'évaluation descriptive<br>• échelle d'attitudes<br>• grille d'auto-évaluation<br>- Etablissement des critères ou des seuils de réussite<br>- Analyse des résultats | - Choix d'instruments de mesure tels que:<br>• grille d'observation<br>• questionnaire oral<br>• échelle d'évaluation descriptive<br>• grille d'auto-évaluation<br>- Choix de procédés moins formels tels que:<br>• observation non systématique<br>• questionnaire oral fait de manière spontanée<br>- Etablissement de critères ou de seuils de réussite<br>- Analyse des résultats | - Choix d'instruments de mesure tels que:<br>• grille d'observation<br>• questionnaire écrit<br>• échelle d'évaluation descriptive<br>• échelles d'attitudes<br>• grille d'auto-évaluation<br>- Etablissement des critères ou des seuils de réussite<br>- Analyse des résultats |
| JUGEMENT (évaluation) | En tenant compte de diverses considérations, dire son degré de satisfaction | En tenant compte de diverses considérations, dire si l'apprentissage se déroule tel que prévu | En tenant compte de diverses considérations, dire si les objectifs sont réalisés |
| DÉCISION | - Entreprendre une nouvelle séquence d'apprentissage<br>- Conserver ou modifier la planification<br>- Prescrire des tâches spécifiques pour corriger les lacunes s'il y a lieu<br>- Améliorer son comportement (élève) | - Réexpliquer les choses mal comprises<br>- Proposer des solutions pour augmenter la motivation<br>- Demander à un élève qui a bien compris d'en aider un autre qui éprouve des difficultés<br>- Renouveler le matériel didactique | - Poursuivre l'enseignement<br>- Prescrire des tâches spécifiques pour corriger des lacunes ou renforcer les acquis<br>- Revenir sur une partie de l'apprentissage<br>- Modifier ou conserver la planification |
| UTILISATION DES RESULTATS | Informer l'élève et l'enseignant sur l'ajustement à apporter | Informer l'élève et l'enseignant sur ce qui se passe PENDANT que l'élève apprend | - Informer l'élève et l'enseignant sur les apprentissages réalisés<br>- Informer les parents sur la progression de leur enfant |

Tiré du Guide d'évaluation en classe. Enseignement religieux catholique, 1re secondaire. M.E.Q. 1984. Code 16-7221-11.

TABLEAU XV

## 6.6 PROTOTYPES EN ÉVALUATION FORMATIVE

- On définit un prototype comme étant un exemple d'application ou d'illustration d'une démarche évaluative en classe.

- Dans les pages suivantes sont élaborés cinq prototypes ou exemples à partir du module sur Dieu du programme d'enseignement religieux catholique de Ve Secondaire.

- Les cinq prototypes se rapportent à trois objectifs: deux du domaine cognitif et un du domaine affectif.

- Le premier exemple illustre la démarche d'évaluation formative avant l'apprentissage: il permet de connaître le portrait affectif de chacun des élèves concernant la foi chrétienne avant de commencer une séquence d'enseignement-apprentissage sur ce thème.

- Les deuxième et troisième exemples présentent l'évaluation formative pendant le déroulement de l'apprentisage; ils sont reliés aux deux objectifs d'ordre cognitif sur la conception chrétienne de l'homme et sur la nature d'une foi adulte.

- Quant aux quatrième et cinquième exemples, ils décrivent l'évaluation formative après l'apprentissage et réfèrent respectivement aux objectifs du domaine cognitif des exemples deux et trois, et à l'objectif du domaine affectif visé dans le premier exemple.

6.6.1 Premier exemple: Avant l'apprentissage

| AVANT L'APPRENTISSAGE | | |
|---|---|---|
| OBJECTIF VISÉ | CONTENU NOTIONNEL | SCÉNARIO D'APPRENTISSAGE |
| Exprimer par écrit comment on se situe personnellement par rapport à la foi chrétienne. | . Réponse personnelle | . Dans un premier temps, pendant dix minutes de silence, chaque élève se situe par rapport à la foi chrétienne.<br>. Ensuite, l'élève écrit ses propres sentiments dans son cahier de notes de cours.<br>. Une fois consigné ce qu'il pense, l'élève remet son cahier à l'enseignant qui prend connaissance du vécu personnel de l'élève. |

6.6.1 Premier exemple: Avant l'apprentissage (suite)

| DÉMARCHE D'ÉVALUATION FORMATIVE | | | |
|---|---|---|---|
| OBJETS D'ÉVALUATION | MESURE | JUGEMENT (ÉVALUATION) | DÉCISION |
| . Désir d'approfondir son cheminement de foi. | . Grille d'observation: (S'inspirer du Formulaire A, p. 167) Observation de chacun des élèves à l'aide des indicateurs suivants:<br>- l'élève respecte les dix minutes de silence;<br>- l'élève s'applique dans la consignation de ses sentiments dans son cahier;<br>- l'élève accomplit la tâche demandée.<br>. Interprétations possibles:<br>- au début, quatre élèves ne démontraient pas le comportement attendu: deux bavardaient entre eux, un lisait un roman, l'autre prenait le silence pour une occasion de dormir;<br>- finalement, tous les élèves adoptent une attitude positive. | . Insatisfaisant pour ces quatre élèves.<br><br>. Très satisfaisant. | . Intervention auprès des quatre élèves pour leur expliquer le sens et la pertinence de la tâche demandée: possibilité de se situer personnellement, en toute confiance. |
| . Perception personnelle de la foi chrétienne. | . Lecture et analyse des réponses personnelles des élèves.<br>. Interprétations possibles:<br>- tous les élèves ont décrit leur pensée personnelle;<br>- beaucoup d'élèves ont une perception positive de la foi, certains se disent opposés, d'autres expriment des doutes. | . Très satisfaisant<br><br>. Très éclairant sur le vécu actuel de foi des élèves. | |

6.6.2 Deuxième exemple: Pendant le déroulement de l'apprentissage.

| DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE | | |
|---|---|---|
| OBJECTIF VISÉ | CONTENU NOTIONNEL | SCÉNARIO D'APPRENTISSAGE |
| En se basant sur les huit éléments étudiés en classe, démontrer que le christianisme se fait une haute conception de l'être humain et de son rôle dans l'univers. (seuil de réussite: 60%) | . L'homme, image ressemblante de Dieu.<br>. L'homme, sommet de la création.<br>. L'homme, lieutenant de Dieu dans l'univers.<br>. L'homme, partenaire d'une alliance avec Dieu.<br>. Le travail de l'homme, transformation matérielle et spirituelle de l'univers.<br>. Le travail de l'homme, valorisation de lui-même.<br>. L'activité humaine, prolongation du geste divin de la création.<br>. L'activité humaine, participation active au dessein de Dieu d'établir un Royaume d'amour et de paix pour tous les hommes. | . Pendant vingt minutes, en équipe de cinq, les élèves cherchent à dégager la conception de l'être humain des deux premiers chapitres de la Genèse<br>. Chaque équipe communique sa synthèse à la classe.<br>. L'enseignant écrit au tableau les points à retenir. |

6.6.2 Deuxième exemple: Pendant le déroulement de l'apprentissage (suite)

| DÉMARCHE D'ÉVALUATION FORMATIVE | | | |
|---|---|---|---|
| OBJETS D'ÉVALUATION | MESURE | JUGEMENT (ÉVALUATION) | DÉCISION |
| . Qualité du travail de l'équipe en conformité avec l'objectif visé.<br>. Participation personnelle. | . Grille d'observation: (S'inspirer du Formulaire A, p. 167)<br>- l'équipe lit sérieusement les deux premiers chapitres de la Genèse;<br>- l'équipe travaille méthodiquement et selon la tâche demandée;<br>- l'élève participe au travail de l'équipe;<br>- les élèves s'informent auprès de l'enseignant;<br>- l'exposé de l'équipe devant la classe est pertinent;<br>- l'élève participe aux échanges du groupe-classe.<br>. Interprétations possibles: | | |
| | - toutes les équipes à l'exception d'une seule participent et accomplissent la tâche demandée; | . Insatisfaisant pour cette équipe. | . L'enseignant prête une attention particulière à cette équipe et s'efforce de la motiver. |
| | - aucune équipe n'a été en mesure de donner plus de cinq éléments sur la conception chrétienne de l'homme. | . Insuffisant. | . L'enseignant présente au tableau les huit éléments à la base de la conception chrétienne de l'être humain. |

6.6.3 Troisième exemple: Pendant le déroulement de l'apprentissage

| DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE | | |
|---|---|---|
| OBJECTIF VISÉ | CONTENU NOTIONNEL | SCÉNARIO D'APPRENTISSAGE |
| Parmi des énoncés donnés, distinguer entre ceux qui appartiennent à une foi adulte et ceux qui définissent une foi infantile.<br>(seuil de réussite: 80%) | . Les déformations d'une foi infantile:<br>- cloisonnement entre la foi et la vie;<br>- identification à un catalogue de commandements;<br>- individualisme spirituel;<br>- indifférence à toute justification rationnelle;<br>- indifférence à l'engagement social.<br>. Les composantes d'une foi adulte:<br>- un acte libre de tout l'être;<br>- une relation interpersonnelle;<br>- une aventure personnelle;<br>- une référence à une communauté;<br>- un engagement. | . L'enseignant communique verbalement à la classe, une par une, une série d'affirmations sur la foi chrétienne.<br><br>. Les élèves réagissent spontanément sous forme d'échanges collectifs.<br><br>. L'enseignant alimente la discussion par des questions, puis synthétise au tableau.<br><br>. Les élèves écrivent dans leur cahier les données de l'enseignant. |

6.6.3 Troisième exemple: Pendant le déroulement de l'apprentissage (suite)

| DÉMARCHE D'ÉVALUATION FORMATIVE | | | |
|---|---|---|---|
| OBJETS D'ÉVALUATION | MESURE | JUGEMENT (ÉVALUATION) | DÉCISION |
| . Connaissance des perceptions négatives de la foi et des composantes d'une foi chrétienne adulte.<br>. Participation aux échanges collectifs. | . Observation non systématique:<br>- participation des élèves aux échanges collectifs;<br>- pertinence des remarques ou des points de vue lors des échanges;<br>- logique des réponses aux questions posées;<br>- capacité de reconnaître une foi adulte;<br>- inscription des données dans le cahier.<br>. Interprétations possibles:<br>- tous les élèves s'impliquent dans la discussion en classe et font ressortir, dans les affirmations proposées, les éléments qui définissent une foi adulte et une foi infantile;<br>- la synthèse au tableau n'a pu être faite par l'enseignant avant la fin de la rencontre. | . Très satisfaisant.<br><br>Vu le manque de temps, l'enseignant se propose de faire le point à la prochaine rencontre. | |

6.6.4 Quatrième exemple: Après l'apprentissage

| SITUATION D'ÉVALUATION | DÉMARCHE D'ÉVALUATION FORMATIVE | | | |
|---|---|---|---|---|
| | OBJETS D'ÉVALUATION | MESURE | JUGEMENT (ÉVALUATION) | DÉCISION |
| . Questionnaire écrit vérifiant la maîtrise des objectifs cognitifs des pages 152 et 154.<br>. Les élèves répondent à deux questions:<br>- une question à réponse ouverte élaborée;<br>- une question objective à double choix. | Domaine des connaissances<br>. Compréhension de huit affirmations à la base de la conception chrétienne de l'être humain et de son rôle dans l'univers.<br>. Connaissance des éléments d'une foi infantile et des composantes d'une foi chrétienne adulte. | . Se référer aux deux questions à la page suivante.<br>. Interprétations possibles:<br>- à la question à réponse ouverte, cinq élèves n'ont pu recourir à plus de quatre éléments; | . Insuffisant pour ces cinq élèves. | . Pendant que les autres élèves de la classe ont quelques minutes pour lire un texte complémentaire sur la conception chrétienne de l'être humain (activité d'enrichissement), l'enseignant rencontre ensemble les cinq élèves qui ont échoué la question et procède à des mesures correctives:<br>- explications sur le contenu mesuré;<br>- questionnement des élèves pour voir s'ils ont compris. |
| | | - à la question double choix, deux élèves n'ont répondu correctement qu'à trois des cinq énoncés. | . Insatisfaisant pour ces deux élèves. | . Après avoir rencontré les cinq élèves ayant échoué la première question, l'enseignant procède de la même façon avec ces deux élèves. |

Questionnaire:

. Question à réponse ouverte (24 points):
Démontrez que le christianisme se fait une haute conception de l'être humain et de son rôle dans l'univers.
Pour appuyer votre argumentation, vous devez faire référence aux huit éléments que nous avons fait ressortir en classe.
Ta réponse ne devra pas dépasser une page.

. Question à double choix (10 points):
Dans la liste d'énoncés ci-dessous, identifiez ceux qui définissent..
(A) une foi adulte.
(B) une foi infantile.
___1. Elle est une quête individuelle du salut de son âme.
___2. Elle est un acte libre de tout l'être.
___3. Elle s'obtient par conformisme au milieu familial et social.
___4. Elle est indifférente à toute justification rationnelle.
___5. Elle implique une exigence d'engagement social.

Critères de correction:

. Pour la question à réponse ouverte, les huit éléments correspondent à ceux qui se trouvent dans la colonne "contenu notionnel", à la page 152. L'élève obtient 3 points pour chacun des huit éléments; il maîtrise bien l'objectif s'il est en mesure de recourir à cinq des huit éléments mentionnés pour démontrer la riche conception chrétienne de l'être humain et de son rôle dans l'univers, soit environ 60%.

. Pour ce qui est de la question à double choix, la clé de correction est la suivante:
1 (B) 2 (A) 3 (B) 4 (B) 5 (A)
L'élève obtient 2 points pour chaque bonne réponse; il maîtrise suffisamment l'objectif s'il réussit à répondre correctement à quatre des cinq énoncés, soit 80%.

Questionnaire:

. Question à réponse ouverte (24 points):
Démontrez que le christianisme se fait une haute conception de l'être humain et de son rôle dans l'univers.
Pour appuyer votre argumentation, vous devez faire référence aux huit éléments que nous avons fait ressortir en classe.
Ta réponse ne devra pas dépasser une page.

. Question à double choix (10 points):
Dans la liste d'énoncés ci-dessous, identifiez ceux qui définissent..
(A) une foi adulte.
(B) une foi infantile.
___1. Elle est une quête individuelle du salut de son âme.
___2. Elle est un acte libre de tout l'être.
___3. Elle s'obtient par conformisme au milieu familial et social.
___4. Elle est indifférente à toute justification rationnelle.
___5. Elle implique une exigence d'engagement social.

Critères de correction:

. Pour la question à réponse ouverte, les huit éléments correspondent à ceux qui se trouvent dans la colonne "contenu notionnel", à la page 152. L'élève obtient 3 points pour chacun des huit éléments; il maîtrise bien l'objectif s'il est en mesure de recourir à cinq des huit éléments mentionnés pour démontrer la riche conception chrétienne de l'être humain et de son rôle dans l'univers, soit environ 60%.
. Pour ce qui est de la question à double choix, la clé de correction est la suivante:
1 (B) 2 (A) 3 (B) 4 (B) 5 (A)
L'élève obtient 2 points pour chaque bonne réponse; il maîtrise suffisamment l'objectif s'il réussit à répondre correctement à quatre des cinq énoncés, soit 80%.

6.6.5 Cinquième exemple: Après l'apprentissage

| SITUATION D'ÉVALUATION | DÉMARCHE D'ÉVALUATION FORMATIVE | | | |
|---|---|---|---|---|
| | OBJETS D'ÉVALUATION | MESURE | JUGEMENT (ÉVALUATION) | DÉCISION |
| . Echelle d'attitudes comprenant vingt énoncés sur la foi, la religion, Dieu.<br>. Les élèves expriment leur pensée personnelle sur chacun des énoncés, en choisissant la réponse qui leur convient. | Domaine des attitudes<br>. Jugement personnel de l'élève sur la question de Dieu et de la religion.<br>. Cheminement de foi de l'élève: comparaison entre sa réponse donnée avant l'apprentissage et son attitude actuelle. | Voir ce qui est suggéré à la page suivante.<br>. Interprétations possibles:<br>- Tous les élèves se sont situés face à chacun des énoncés, en utilisant les choix de réponses proposées;<br>- Par rapport aux réponses données avant l'apprentissage, moins d'élèves ont exprimé de l'indécision ou des doutes; quelques-uns de ceux qui avaient manifesté de l'opposition ou de l'indifférence ont davantage perçu l'importance et le bien-fondé de la foi en Dieu dans l'existence humaine. | . Très satisfaisant.<br>. Satisfaisant et éclairant. | . L'enseignant, après avoir remis à chacun des élèves un petit billet personnel décrivant leur attitude et leur orientation globale concernant la foi chrétienne, leur rappelle qu'il respecte leurs façons de voir et qu'il est disponible envers tous ceux qui, en toute confiance, veulent échanger sur leur vécu. |

Échelle d'attitude:

. L'échelle suggérée est celle de Likert présentée et expliquée à la page 103. On peut s'y référer pour connaître les principes de construction.

. Consignes pour l'élève:

Les vingt énoncés ci-dessous traduisent des perceptions de Dieu, de la religion et de la foi.

Es-tu intéressé à mettre en lumière ta propre attitude?

Pour te situer, tu entoures la réponse qui correspond vraiment à tes sentiments par rapport aux énoncés de la liste proposée.

Voici la signification des choix de réponses se trouvant devant les énoncés:

AF= J'approuve fortement

A = J'approuve

I = Je suis indécis

D = Je désapprouve

DF= Je désapprouve fortement

(N.B. Pour la liste des vingt énoncés, on doit se référer aux pages 124-125)

Critères de correction:

. Il faut se référer à la page 103 pour comprendre les principes de correction et d'évaluation de l'échelle d'attitudes de Likert. Selon cette échelle, quand l'énoncé est positif à l'égard de la foi, les lettres valent:AF(5), A(4), I(3), D(2), et DF(1). Quand l'énoncé est négatif, elles valent: AF(1), A(2), I(3), D(4), et DF(5).

. Dans la liste suggérée, les énoncés positifs sont: 2, 5, 7, 8, 11, 12, 14, 17 et 18; les énoncés négatifs sont:1, 3, 4, 6, 9, 10, 13, 15, 16, 19 et 20.

. La somme des notes recueillies divisée par le nombre d'énoncés devrait donner un chiffre en 5 et 1 correspondant au choix de réponses: AF A I D DF; on obtientainsi un indicatif permettant de cerner l'attitude ou l'orientation de chaque élève à l'égard de la foi en Dieu.

N.B. Il est recommandé de ne pas faire l'évaluation de l'affectif en même temps que celle du cognitif: sinon, on risque de créer une confusion sur la question des points et de compromettre ainsi l'authenticité dans les réponses des élèves.

## 6.7 FORMULAIRES DE CONSIGNATION

. L'évaluation formative, a-t-on dit tout au long de ce chapitre, est centrée sur le cheminement continu de l'élève en regard des objectifs spécifiques visés.

. C'est précisément l'utilité des formulaires de consignation d'aider les enseignants et enseignantes à recueillir les informations les plus précises et les plus justes possible sur la démarche d'apprentissage de l'élève, en vue d'évaluer (juger) adéquatement sa situation et de prendre des décisions pédagogiques fructueuses et adaptées à ses acquis et à ses besoins.

. Quatre formulaires sont proposés dans les pages suivantes: un formulaire pour l'évaluation formative pendant le déroulement de l'apprentissage (formulaire A), deux pour l'évaluation formative après l'apprentissage (formulaire B et C) et l'autre pour l'évaluation sommative critériée (formulaire D). Il importe de se rappeler ici que ces formulaires sont offerts dans le but d'abord d'éclairer et d'illustrer ce qu'on entend par "consignation de données", et ensuite d'encourager et de susciter la production locale d'instruments respectueux des expériences du milieu et enrichis par elles.

. Voici une présentation des quatre formulaires mentionnés:

1) Formulaire A

- C'est une grille d'observation pour l'évaluation formative pendant le déroulement de l'apprentissage. Cela suppose au départ que le professeur soit en mesure d'observer les élèves au travail, sans nuire à leur travail: il a donc recours à des activités individuelles ou de groupe (exercices à compléter, projets à réaliser en classe, discussion ou travail d'équipe...).

- Dans le formulaire, cinq colonnes sont situées à droite de la liste des élèves: elles renferment les points sur lesquels tel enseignant et telle enseignante baseraient leur observation des élèves au travail. D'autres enseignants pourraient faire appel à d'autres éléments, suivant l'activité dans laquelle les élèves sont engagés.

- Pour se construire adéquatement une grille d'observation, certaines opérations sont ici suggérées:
  * Identifier d'abord ce que l'on veut observer, tout en tenant compte des objectifs spécifiques visés.
  * Prévoir l'utilité des informations obtenues grâce aux observations. Par exemple, si l'on constate que tel élève n'a aucune méthode de travail, envisage-t-on d'intervenir pour l'aider à s'en acquérir une?
  * S'assurer que les observations reposent sur des comportements observables ou des "indicateurs" qui manifestent clairement que les élèves réalisent ou non ce sur quoi on désire les observer. Par exemple, on veut constater si l'élève prête attention aux explications préalables sur la tâche à accomplir: quel comportement de l'élève "indiquerait" qu'il est effectivement attentif? Le fait de poser des questions pour comprendre davantage les consignes du professeur pourrait, dans ce cas, servir d'indicateur.
  * Ordonner les points ou les éléments à observer selon l'ordre probable de leur apparition, tel qu'illustré sur le formulaire A: on favorise ainsi une plus grande fidélité dans les observations.
  * Consigner les observations sur le formulaire; il est préférable de le faire au fur et à mesure. La consignation peut se faire à l'aide d'un crochet (✓): l'absence de crochet indique alors que la caractéristique n'est pas encore apparue. Dans le formulaire A on recourt à trois choix (non-insuffisamment-oui): on coche un des trois, celui qui s'applique le mieux.

2) Formulaire B

- C'est une feuille de route de l'élève utilisée dans le cadre de l'évaluation formative après l'apprentissage.

- Elle permet de voir le degré de maîtrise par l'élève d'un ou de plusieurs objectifs spécifiques: cette information est recueillie grâce à une tâche de mesure ou un item d'examen congruent avec l'objectif poursuivi.

- Pour tel(s) objectif(s) donné(s) l'enseignant inscrit un (des) crochet(s) dans la (les) colonne(s) appropriée(s).

- Au niveau secondaire, il serait onéreux, vu le nombre de groupes, d'avoir une feuille de route pour chaque élève; on pourrait peut-être en faire une pour les élèves qui connaissent des difficultés d'apprentissage.

3) Formulaire C

- Ce formulaire sert pour l'évaluation formative après l'apprentissage: après une séquence d'apprentissage reliée à une ou plusieurs unités d'un module et comprenant un ensemble d'objectifs, le professeur questionne verbalement ou par écrit ses élèves. Comme les tâches de mesure sont congruentes avec les objectifs, le professeur vérifie ainsi si ces derniers sont maîtrisés par les élèves, tout en obtenant de l'information sur les élèves qui éprouvent des difficultés par rapport à des notions et des habilités données: si de nombreux élèves ne maîtrisent pas tel ou tel objectif, le professeur apprend aussi qu'il est peut-être nécessaire de modifier sa stratégie d'apprentissage pour un contenu spécifique ou, en tout cas, de s'interroger sur les causes possibles d'un échec presque généralisé.

- La consignation des résultats se fait ici en mettant un crochet (✓) en face des objectifs maîtrisés par chacun des élèves.

4) Formulaire D

- Ce formulaire est conçu pour une évaluation sommative critériée: en d'autres termes, il permet de vérifier, à la fin d'un programme ou d'une partie terminale de programme, quels sont les objectifs maîtrisés par les élèves, quel est le nombre total de ceux maîtrisés par chaque élève ainsi que le nombre total d'élèves ayant maîtrisé chacun des objectifs. Le professeur est en mesure ainsi de faire le point et le bilan avant d'entamer une autre partie du programme: après plusieurs semaines de cours, il dégage un portrait de ses différents groupes et de chaque élève de ces groupes, à partir d'une moyenne d'objectifs suffisamment maîtrisés par chacun de élèves et chacun des groupes (le résultat global du groupe s'obtient en multipliant par 100 le chiffre apparaissant tout à fait au bas de la dernière colonne à droite et en divisant ce produit par le total obtenu en multipliant le nombre d'élèves du groupe par le nombre total d'objectifs). Illustration en se basant sur le formulaire:

  * Le groupe compte trente (30) élèves et le nombre d'objectifs s'élève à vingt (20).

  * Une fois que la consignation a été faite pour chaque élève à partir de chaque objectif, on obtient, disons, le chiffre 420 au bas de la dernière colonne à droite.

  * On peut donc faire le calcul suivant:

$$\frac{420 \times 100}{30 \times 20} = 70$$

  * On conclut que les élèves ont maîtrisé 70% des objectifs du premier module.

- Les chiffres, obtenus grâce à une mesure à interprétation critériée et non normative, n'ont d'importance pour le professeur que s'ils lui permettent de prendre des décisions d'ordre pédagogique: aide particulière à l'endroit des élèves en difficulté notoire, rattrapage sous toutes ses formes, activités d'enrichissement pour les élèves capables d'aller plus loin, modification ou maintien du style d'intervention pédagogique, choix de moyens d'apprentissage... etc.

- La consignation des résultats se fait en indiquant par un crochet (✓) les objectifs maîtrisés par les élèves.

FORMULAIRE A

OBJECTIF: _____

| COURS: _____ (code)<br>MODULE: _____ (numéro)<br>UNITE: _____ (numéro)<br>*INS = INSUFFISAMMENT | PRÊTE ATTENTION A L'INFORMATION TRANSMISE | | | SAISIT BIEN LA TÂCHE A ACCOMPLIR | | | PARTICIPE AU TRAVAIL D'ÉQUIPE OU S'APPLIQUE DANS SON TRAVAIL | | | TRAVAILLE MÉTHODIQUEMENT ET SELON L'OBJECTIF POURSUIVI | | | ACCOMPLIT LA TACHE DEMANDÉE | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| LISTE DES ÉLÈVES | NON | INS* | OUI | NON | INS | OUI | NON | INS | OUI | NON | INS | OUI | NON | INS | OUI |
| | | | | | | | | | | | | | | | |

FORMULAIRE B

NOM DE L'ÉLÈVE: _____ PÉRIODE DU _____ AU _____

| COURS: _____ (titre et code)<br>MODULE: _____ (nom)<br>UNITÉ(S): _____ (numérotation) | MAITRISE DES OBJECTIFS | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | EXCELLENTE | TRES SATISFAISANTE | SATISFAISANTE | INSATISFAISANTE | TRÈS INSATISFAISANTE |
| LISTE DES OBJECTIFS | 90-100% | 75-89% | 60-74% | 45-59% | 0-44% |
| | | | | | |
| DES _____ (nombre) OBJECTIFS, L'ÉLÈVE EN MAITRISE D'UNE MANIÈRE | | | | | |

FORMULAIRE C

COURS: _____
(titre et code)

MODULE: _____
(nom)

UNITÉ(S): _____
(numérotation)

PÉRIODE DU _____ AU _____

LISTE DES OBJECTIFS

LISTE DES ÉLÈVES DU GROUPE:

SUR LES OBJECTIFS L'ÉLÈVE EN MAÎTRISE...

**FORMULAIRE D**

**COURS:** ______________________________
(titre et code)

**MODULE :** ______________________________
(nom)

PÉRIODE DU ____________ AU ____________

| GROUPE: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| LISTE DES ÉLÈVES | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | D'OBJECTIFS MAÎTRISÉS |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| NOMBRE D'ÉLÈVES AYANT MAÎTRISÉ LES OBJECTIFS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

## BIBLIOGRAPHIE


1. BERTRAND, Arthur and CEBULA, Joseph. Tests, Measurement and Evaluation. A developmental approach. Addison-Wesley Publishing Company, 1980, 321 pp.

2. BLOOM, B. et autres. Taxonomie des objectifs pédagogiques.Domaine cognitif. Trad. Marcel Lavallée, Montréal, Educ. Nouvelle, 1969, T. 232 pp.

3. KRATHWOHL et autres. Taxonomie des objectifs pédagogiques.Domaine affectif. Trad. Marcel Lavallée, Montréal, Educ. Nouvelle, 1970, T.2, 232 pp.

4. LEE, Blaine et MERRILL David, Writing Complete Affective Objectives: A Short Course. Wadsworth Inc., Belmont, California, 1972.

5. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Directives relatives à la rédaction des examen de certification.

6. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Guide d'évaluation en classe. Enseignement religieux catholique. 1re secondaire. Code 16-7221-11

7. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Guide docimologique. Fascicule 5, Conseils pratiques pour la construction d'un instrument de mesure, code-16-7255 (septembre 1981).

8. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. "60% de quoi?", Réflexion sur la notation, la consignation et la transmission des résultats scolaires d'évaluation sommative, code 16-7508, Classes du secondaire, (Janvier 1983).

9. PIERCE, Walter D. and LORBER, Michael A. Objectives and Methods for Secondary Teaching, New-Jersey, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, 1977, 342 pp.

10. RATHS, Louis E et autres. Values and Teaching, Ohio, Charles Merrill Publishing Company, Columbus, 1978, 353 pp.

11. TUCKMAN, Bruce W. Measuring Educational Outcomes. Fundamentals of Testing, Harcourt Brace Jovanovich Inc., 1975, 527 pp.

# ANNEXE I

EXERCICE SUR LA CONSTRUCTION DE TACHES
DE MESURE A CORRECTION OBJECTIVE
(suivi du corrigé)

## TACHES DE MESURE A CORRECTION OBJECTIVE

| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES | QUESTIONS |
|---|---|
| 1. Dans une liste d'énoncés, identifier ceux qui caractérisent l'attitude et les gestes du chrétien qui vit selon l'esprit de l'évangile. | 1. Dans les énoncés qui suivent, identifier ceux qui caractérisent le chrétien, en écrivant la lettre V (vrai) dans les parenthèses; dans le cas contraire, inscrire la lettre F (faux).<br><br>( ) 1. Le croyant trouve dans sa foi des consolations pieuses pour oublier les difficultés de la vie.<br><br>( ) 2. Confiant dans le Christ, le croyant croit pouvoir résoudre tous les problèmes du mal et de la souffrance.<br><br>( ) 3. Le chrétien agit toujours dans le but de promouvoir l'épanouissement des autres.<br><br>( ) 4. Le chrétien espère dans le salut apporté par Jésus et conçoit la mort comme un moyen privilégié d'être délivré d'une existence terrestre insignifiante et sans noblesse.<br><br>( ) 5. Le chrétien reconnaît généralement que Jésus a porté à son maximum le développement de l'homme.<br><br>( ) 6. Le croyant peut se passionner pour le développement intégral de l'homme. |

| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES | QUESTIONS |
|---|---|
| | ( ) 7. Le croyant se prononce parfois ouvertement contre les injustices de son milieu. |
| | ( ) 8. Le chrétien considère que l'évangile demeure uniquement un mode de vie spirituelle. |
| | ( ) 9. Le chrétien ne contribue pas à rassembler les hommes autour du Christ. |
| | ( ) 10. Le croyant juge incompatibles les activités humaines de libération et l'avènement du salut de Dieu. |
| | Questions améliorées |

| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES | QUESTIONS |
|---|---|
| 2. Dans une série de propositions portant sur le Christianisme, distinguer les vraies des fausses et transformer, s'il y a lieu, les énoncés faux pour les rendre vrais. | 2. Les propositions suivantes portent sur le christianisme. Indiquer si elles sont vraies ou fausses en inscrivant V ou F dans les parenthèses. Si elles sont fausses, écrire dans les espaces prévus les termes par lesquels il faudrait remplacer les mots soulignés pour rendre les énoncés vrais.<br>( ) 1. Le fondement de la foi chrétienne c'est <u>la résurrection</u>.<br>( )<br>( ) 2. Le christianisme entend surtout servir la dimension <u>spirituelle</u> de l'homme.<br>( )<br>( ) 3. Dans l'humanisme chrétien l'homme est <u>le centre de perspective</u>.<br>( )<br>( ) 4. Le christianisme conçoit l'homme comme un être en marche vers son salut <u>individuel.</u><br>( )<br>( ) 5. Contrairement aux religions païennes de l'Antiquité et aux philosophies orientales, l'humanisme chrétien envisage l'histoire d'une manière <u>linéaire.</u><br>( ) |

Questions améliorées

| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES | QUESTIONS |
|---|---|
| 3. A l'aide d'une série d'affirmations, établir la différence entre la pensée grecque et la pensée juive au sujet de la nature même de l'être humain. | 3. A propos de la nature même de l'être humain, les deux philosophies suivantes s'opposent:<br>a) La pensée grecque.<br>b) La pensée juive.<br><br>A quelle pensée correspond chacune des affirmations suivantes?<br>____A. L'âme est supérieure au corps.<br>____B. La personne humaine forme un tout.<br>____C. L'ignorance à propos de la mort sécurise l'être humain.<br>____D. Le corps constitue une prison pour l'âme.<br>____E. L'âme seule est immortelle.<br><br>Question améliorée |

| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES | QUESTIONS |
|---|---|
| 4. De mémoire, nommer le sacrement qui symbolise le départ dans la vie chrétienne. | 4. Pour un chrétien, qu'est-ce qui représente un départ dans la vie chrétienne?<br><br>Question améliorée |
| 5. De mémoire, nommer l'événement qui, selon la foi chrétienne, confère un sens particulier à la mort. | 5. Ce qui confère un sens particulier à la mort du chrétien c'est la_____.<br><br>Question améliorée |

| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES | QUESTIONS |
|---|---|
| 6. Sans faire usage de notes, donner ou reconnaître la définition du terme "discrimination" telle que précisée dans le cours. | 6. La_____est un traitement_____ et défavorable qui consiste à refuser certains_____ aux membres d'un groupe et à accorder des _____à une autre catégorie de personnes.<br><br>Question améliorée |

| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES | QUESTIONS |
|---|---|
| 7. En se rappelant la conception chrétienne du déroulement du projet de Dieu pour l'humanité, ordonner chronologiquement six des grands mystères chrétiens de l'histoire du salut. | 7. Placer dans l'ordre les six grands mystères chrétiens suivants.<br><br>a) Incarnation.<br>b) Pentecôte.<br>c) Création.<br>d) Parousie.<br>e) Résurrection.<br>f) Ascension.<br><br>Réponses: ___ ___ ___ ___ ___ ___<br><br>OU<br><br>Choix de réponses:<br>(A) c,a,e,f,b,d<br>(B) a,d,c,b,f,e<br>(C) b,f,d,c,e,a<br>(D) d,c,a,e,f,b<br>(E) f,e,b,a,d,c<br><br>Question améliorée |

| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES | QUESTIONS |
|---|---|
| 8. Parmi quelques propositions, reconnaître les définitions associées à cinq des sept fausses images de Dieu analysées dans le cours. | 8. Associer l'énoncé correspondant à chacune des fausses images de Dieu dans la colonne de gauche. |

| | |
|---|---|
| 1- Dieu de la magie | (A) C'est le Dieu que l'on invoque dans le besoin. |
| 2- Dieu "tout-puissant" | (B) C'est le Dieu à la base d'une religion où domine la peur. |
| 3- Dieu utilitaire | (C) C'est le Dieu qui surveille la conduite de l'homme. |
| 4- Dieu de l'ordre moral | (D) C'est le Dieu qui fait de l'homme un être incapable d'autonomie. |
| 5- Dieu paternaliste | (E) C'est le Dieu dictateur qui peut tout et est responsable de tout. |

Réponses:

1-_____

2-_____

3-_____

4-_____

5-_____

Question améliorée

| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES | QUESTIONS |
|---|---|
| 9. A l'aide d'une liste de gestes et d'attitudes de Jésus dans les évangiles, identifier trois principales caractéristiques du Royaume de Dieu. | 9. Quelle caractéristique du Royaume de Dieu est illustrée dans chacun des gestes et des attitudes de Jésus ci-dessous?<br>(A) Le Royaume est don de Dieu.<br>(B) Le Royaume s'enracine dans les préoccupations humaines.<br>(C) Le Royaume exige des gens qu'ils se dépassent.<br><br>___1- Jésus demande au jeune homme riche de tout quitter pour le suivre.<br>___2- Jésus décide d'entrer dans la maison de Zachée le collecteur d'impôt.<br>___3- Jésus compare le Royaume à un grain de sénevé.<br>___4- Jésus répond à Pierre qu'il faut pardonner un nombre infini de fois.<br>___5- Jésus invite ses disciples à aimer même leurs ennemis.<br>___6- Jésus redonne la vue à l'aveugle-né.<br>___7- Jésus guérit le paralytique qu'on lui apporte.<br><br>Question améliorée |

| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES | QUESTIONS |
|---|---|
| 10. Dans une série d'énoncés, reconnaître trois (3) buts de l'O.N.U.. | 10. Dans l'énumération suivante, trouver les buts de l'O.N.U.:<br>a) Maintenir la paix et la sécurité internationales.<br>b) Développer entre les nations des relations amicales.<br>c) Réaliser la coopération internationale.<br>d) Être un centre où s'harmonisent les efforts des nations vers des fins communes.<br><br>Choix de réponses:<br><br>A. a et b B. c et d C. a, c et d<br>D. a, b,c et d<br><br>Question améliorée |

| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES | QUESTIONS |
|---|---|
| 11. A partir d'une liste d'éléments, distinguer les trois dimensions essentielles de la foi chrétienne. | 11. Parmi les éléments suivants, lesquels montrent l'importance de la décision personnelle dans le vécu de la foi chrétienne?<br>1- La foi est la réponse de la personne à l'appel de Dieu.<br>2- La foi nous vient de Dieu.<br>3- La foi exige une conversion.<br>4- La foi est une croyance en Jésus.<br>5- L'importance de la Révélation.<br>6- L'importance d'une décision personnelle.<br><br>Choix de réponses:<br>(A) 1, 3, 6<br>(B) 1, 4, 6<br>(C) 2, 3, 5<br>(D) 2, 4, 5<br><br>Question améliorée |

| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES | QUESTIONS |
|---|---|
| 12. Dans une liste d'éléments, en identifier trois qui sont essentiels à la définition du terme "salut". | 12. Parmi les éléments suivants, trois constituent des éléments essentiels à une définition du terme "salut". Lesquels?<br><br>1- des circonstances favorables;<br>2- une attitude de reconnaissance de l'être sauvé;<br>3- de l'encouragement;<br>4- un sauveteur;<br>5- un danger;<br>6- une équipe de sauveteurs organisés;<br>7- une personne en péril;<br><br>Choix de réponses:<br>(A) 1, 2 et 4<br>(B) 3, 4 et 7<br>(C) 4, 5 et 7<br>(D) 2, 4 et 7<br>(E) 4, 6 et 7<br><br>Question améliorée |

| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES | QUESTIONS |
|---|---|
| 13. Dans une suite d'affirmations, identifier deux attitudes fondamentales de la personne qui aime. | 13. Dans la liste d'affirmations ci-dessous, trois caractérisent les attitudes fondamentales de la personne qui aime. Lesquelles?<br>1- Elle est inquiète de l'autre.<br>2- Elle pense plus à elle qu'à l'autre.<br>3- Elle a faim plus que d'habitude.<br>4- Elle se sent plus responsable.<br>5- Elle se soucie plus de l'autre que d'elle-même.<br><br>Choix de réponses:<br>(A) 1, 2 et 3<br>(B) 1, 2 et 4<br>(C) 1, 4 et 5<br>(D) 2, 3 et 5<br>(E) 3, 4 et 5<br><br>Question améliorée |

| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES | QUESTIONS |
|---|---|
| 14. Dans une série de phrases, reconnaître celle qui correspond à la définition du "don de soi". | 14. Parmi les données suivantes, identifier celle qui définit le don de soi:<br>(A) Le don de soi, c'est l'attitude de celui qui, par conviction, accepte de partager ses biens avec des plus démunis que lui.<br>(B) Le don de soi, c'est l'attitude de celui qui consacre son temps ou sa personne à une cause ou à quelqu'un d'autre.<br>(C) Le don de soi, c'est l'attitude de celui qui, par testament, laisse ses biens à des personnes ou à des organismes de son choix.<br><br>Question améliorée |

| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES | QUESTIONS |
|---|---|
| 15. Parmi des réponses suggérées, identifier celle qui énonce la signification de la sécularisation. | 15. La sécularisation est ...<br>(A) Système qui considère la consommation comme le principal but de la personne en société.<br>(B) Une reconnaissance de l'autonomie des réalités profanes.<br>(C) S'adapter aux changements de la religion.<br>(D) Un nouveau mode de transport en commun.<br>(E) Aucune de ces réponses.<br><br>Question améliorée |
| 16. Dans une liste d'éléments, choisir celui qui illustre le mieux une morale centrée sur les personnes. | 16. Parmi les trois éléments suivants, lequel s'associe davantage à une morale centrée sur les personnes?<br>(A) La référence à une échelle personnelle des valeurs.<br>(B) La prise en charge personnelle.<br>(C) La réalisation authentique de soi.<br><br>Question améliorée |

| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES | QUESTIONS |
|---|---|
| 17. Sans aucun document, nommer le fondateur de l'Église chrétienne. | 17. Le fondateur de l'Église chrétienne est ...<br><br>(A) Moïse.<br>(B) Les apôtres.<br>(C) Jésus-Christ.<br>(D) Saint Pierre.<br>(E) Marie.<br><br>Question améliorée |
| 18. Dans une liste de phrases, désigner celle qui décrit la nature de la désacralisation. | 18. La désacralisation est ...<br><br>(A) La séparation de l'Église et de l'État.<br>(B) La disparition des superstitions.<br>(C) La diminution du nombre de prêtres dans l'Église.<br>(D) Le phénomène qui consiste à rendre Dieu à son mystère transcendant et la nature à sa réalité propre.<br><br>Question améliorée |

## TACHES DE MESURE A CORRECTIVE OBJECTIVE

(corrigé)

| COMMENTAIRES SUR LES QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
|---|---|
| Question 1: | Question 1: |
| . La question n'est pas congruente avec l'objectif qui porte, non pas sur les caractéristiques du chrétien en général, mais sur celles du chrétien animé par l'esprit évangélique. Ce manque de précision par rapport à l'objectif fait que les énoncés sont ambigus: on peut répondre vrai ou faux selon la gamme des chrétiens. | Dans les affirmations ci-dessous, reconnaître celles qui caractérisent l'attitude et les gestes du chrétien qui vit selon l'esprit évangélique en inscrivant V (vrai) dans les parenthèses; dans le cas contraire, inscrire F (faux). |
| . Par rapport aux principes mêmes de rédaction des vrais ou faux, on relève les lacunes suivantes:<br>- Utilisation de termes absolus comme "tous" "toujours" et "uniquement" dans les énoncés 2, 3 et 8; ce sont des indices de fausseté. | ( ) 1. Il trouve dans sa foi des consolations pieuses pour oublier les difficultés de la vie.<br>( ) 2. Il connaît des solutions pour éliminer les problèmes et les angoisses découlant de la fragilité de la condition humaine.<br>( ) 3. Il promeut une plus juste répartition des biens et une plus grande égalité des chances.<br>( ) 4. Il perçoit la mort comme l'occasion d'être délivré d'une existence terrestre insignifiante.<br>( ) 5. Il reconnaît Jésus-Christ comme principe et fin d'une humanité à la recherche de sa libération.<br>( ) 6. Il témoigne de sa solidarité avec les hommes aux prises avec des situations contraires à leur dignité. |

| COMMENTAIRES SUR LES QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
|---|---|
| - Emploi de termes modérés comme "généralement", "parfois" et "peut" dans les énoncés 5, 6 et 7; ce sont des indices de véracité. | ( ) 7. Il se garde bien de critiquer publiquement les structures sociales établies dans son milieu de vie.<br>( ) 8. Il considère que le message évangélique demeure un mode de vie spirituelle.<br>( ) 9. Il croit que le Royaume se bâtit à même les espoirs et les aspirations des hommes au bonheur.<br>( ) 10. Il juge incompatibles les activités humaines de libération et l'avènement du salut de Dieu. |
| - Emploi d'une négation dans l'énoncé 9 dans le but de rendre faux un énoncé vrai; c'est à éviter. | OU |
| - Enfin, l'énoncé 4 est plus long que les autres et renferme deux idées distinctes: c'est à éviter. | |
| . S'assurer qu'il existe une juste proportion d'énoncés vrais et faux (40% - 60%). | |

| COMMENTAIRES SUR LES QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
|---|---|
| . Pour réduire la part du hasard dans le choix des réponses, il est préférable de recourir à une question à choix multiple; dans le cas présent, elle permettrait davantage d'évaluer si l'élève est vraiment en mesure de reconnaître le chrétien inspiré par l'évangile. Voir la suggestion ci-contre. | Le chrétien qui vit véritablement selon l'esprit évangélique ...<br><br>1- connaît des solutions pour éliminer les problèmes et les angoisses découlant de la fragilité de la condition humaine.<br>2- promeut une plus juste répartition des biens et une plus grande égalité des chances.<br>3- se garde bien de critiquer publiquement les structures sociales établies dans son milieu de vie.<br>4- témoigne de sa solidarité avec les hommes aux prises avec des situations contraires à leur dignité.<br>5- juge incompatibles les activités humaines de libération et l'avènement du salut de Dieu.<br><br>Choix de réponses:<br>(A) 1 et 3<br>(B) 1 et 4<br>(C) 2 et 4<br>(D) 2 et 5<br>(E) 3 et 5 |

| COMMENTAIRES SUR LES QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
|---|---|
| Question 2: | Question 2: |
| . La question ainsi que les énoncés sont congruents avec l'objectif poursuivi. | Les propositions ci-dessous portent sur le christianisme. Dans les parenthèses, indiquer si elles sont vraies (V) ou fausses (F). De plus, si elles sont fausses, utiliser les espaces à la suite des phrases pour remplacer les mots soulignés par ceux qui rendraient les énoncés vrais. |
| . Dans le vrai ou faux à forme corrective, il faut s'assurer que les espaces prévus pour la correction sont d'égale longueur et non proportionnels aux mots justes. | ( ) 1. L'événement qui constitue le fondement de la foi chrétienne est <u>la Résurrection</u>. ( ) |
| | ( ) 2. Le christianisme entend défendre et servir <u>la dimension spirituelle de l'homme</u> ( ) |
| . La première proposition n'est pas fausse, mais une réponse comme "le Christ" est tout aussi pertinente. Si plusieurs réponses sont adéquates, il faut les prévoir dans la clé de correction. Voir la suggestion ci-contre pour éviter toute ambiguïté. | ( ) 3. Dans l'humanisme chrétien <u>l'homme</u> est le centre de perspective. ( ) |
| | ( ) 4. Le christianisme conçoit l'homme comme un être en marche vers un salut <u>individuel</u>. ( ) |
| | ( ) 5. L'humanisme chrétien envisage l'histoire d'une manière <u>linéaire</u>. ( ) |

| COMMENTAIRES SUR LES QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
|---|---|
| . La deuxième proposition est fausse, mais comment la transformer pour la rendre vraie? La formulation ne le permet pas, à moins d'enlever "surtout" et de souligner "la dimension spirituelle" en entier. | |
| . Dans la troisième proposition, plusieurs réponses sont plausibles. En fait, le mot-clé à souligner devrait être "l'homme": quoi de plus important que ce qui représente le centre de perspective? | |
| . La quatrième proposition est acceptable. | |

| COMMENTAIRES SUR LES QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
| --- | --- |
| . La cinquième proposition est trop longue par rapport aux quatre autres. On peut l'améliorer en enlevant tout ce qui précède la virgule: on n'altère pas l'idée principale de la phrase. | |

| COMMENTAIRES SUR LES QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
|---|---|
| Question 3: | Question 3: |
| . Congruence entre l'item et l'objectif. | A propos de la conception même de l'être humain, les deux philosophies suivantes se différencient: |
| . Dans une question à double choix il est recommandé d'introduire les deux catégories par des lettres majuscules entre parenthèses et les éléments se rattachant à ces catégories par des chiffres suivis d'un point. | (A) La Pensée grecque.<br>(B) La Pensée juive.<br>De quelle pensée relève chacune des affirmations suivantes?<br>1. L'âme est supérieure au corps.<br>2. La personne humaine forme un tout.<br>3. Le corps constitue une prison pour l'âme.<br>4. L'âme seule est immortelle.<br>5. Le corps est une réalité noble. |
| . On doit s'assurer que les éléments appartiennent vraiment à l'une ou l'autre catégorie: l'élément "C" ne répond pas à ce critère. | Réponses:<br>1.____<br>2.____<br>3.____<br>4.____<br>5.____ |

| COMMENTAIRES SUR LES QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
|---|---|
| Question 4: | Question 4: |
| . Telle que formulée, la question est sujette à diverses interprétations et peut donc donner lieu à plusieurs réponses acceptables. | Quel est le sacrement qui représente le départ dans la vie chrétienne?<br>OU<br>Nommer le sacrement qui symbolise le départ dans la vie chrétienne. |
| . Une telle ambiguïté provient du fait que la question ne réfère pas directement au comportement spécifié dans l'objectif: l'élève est obligé de le deviner. | |

| COMMENTAIRES SUR LES QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
|---|---|
| Question 5: | Question 5: |
| . La question ne réfère pas au contenu spécifié dans l'objectif. | L'événement qui, selon la foi chrétienne, confère un sens particulier à la mort s'appelle _____ _____. |
| | OU |
| . La formulation est ambiguë et ouvre la porte à plusieurs réponses acceptables. | Quel est l'événement qui, selon la foi chrétienne, confère un sens particulier à la mort? |
| | OU |
| | Nommer l'événement qui, selon la foi chrétienne, confère un sens particulier à la mort? |
| . L'article "la" fournit un indice sur le genre du mot attendu. | |
| . Dans les phrases à compléter, s'assurer que les blancs sont assez longs pour inscrire les réponses attendues. | |
| . Il est préférable de recourir à une question directe: elle est moins ambiguë. | |

| COMMENTAIRES SUR LES QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
|---|---|
| Question 6: | Question 6: |
| . A cause des nombreux blancs, l'énoncé permet plusieurs interprétations et réponses possibles, compromettant ainsi la congruence avec l'objectif. | Le traitement inégal et défavorable qui consiste à refuser certains_____ aux membres d'un groupe et à accorder des privilèges à une autre catégorie de personnes définit le terme_____.<br>OU<br>En se référant de mémoire aux notions vues en classe, donner une brève définition du terme "discrimination". |
| . On recommande, dans les phrases à compléter, de ne pas mettre plus de deux blancs par phrase et d'enlever seulement les termes importants. | |
| . Un blanc au début d'une phrase est à éviter, car il risque de nuire à la compréhension même de la phrase. On suggère de mettre les blancs à la fin, de telle sorte | |

| COMMENTAIRES SUR LES QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
|---|---|
| que l'élève est guidé vers la réponse exigée de lui.<br><br>. Dans l'énoncé de la question 6, la longueur inégale des espaces blancs constitue un indice. | |
| **Question 7:**<br><br>. La question n'est pas tout à fait congruente avec l'objectif: elle ne précise pas de quel ordre il s'agit; parle-t-on du déroulement du plan de Dieu dans l'histoire, ou réfère-t-on à l'ordre historique dans lequel les premiers chrétiens ont vécu ces réalités ou en ont pris conscience? | **Question 7:**<br><br>Dans la liste ci-dessous figurent six des grands mystères de l'histoire du salut.<br>Les placer par ordre chronologique, selon la conception chrétienne du déroulement du projet de Dieu pour l'humanité.<br><br>1. Ascension.<br>2. Création.<br>3. Incarnation.<br>4. Parousie.<br>5. Pentecôte.<br>6. Résurrection.<br><br>Réponses: ___ ___ ___ ___ ___ ___<br>OU |

| COMMENTAIRES SUR LES QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
|---|---|
| . Au niveau de la présentation, il est recommandé d'introduire les éléments à réordonner par des chiffres suivis d'un point et de les disposer selon l'ordre alphabétique, pour éliminer tout indice dans la réponse. | Choix de réponses:<br>(A) 3-4-2-1-6-5<br>(B) 2-3-6-1-5-4<br>(C) 1-6-4-2-5-3<br>(D) 4-1-5-6-3-2<br>(E) 6-2-3-5-4-1 |
| . Dans les choix de réponses, on sépare par des tirets les chiffres suggérant l'ordre chronologique des grandes données chrétiennes, tel qu'illustré ci-contre. | |

| COMMENTAIRES SUR LES QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
|---|---|
| Question 8: | Question 8: |
| . La question est congruente avec l'objectif poursuivi. | A quelle fausse image de Dieu correspond chacun des énoncés de la liste de gauche? Une réponse ne sert qu'une seule fois. |
| . Dans une question de type appariement, il est recommandé de placer dans l'ensemble-questions les énoncés les plus longs, l'élève étant amené à lire plusieurs fois l'ensemble-réponses. | Énoncés<br>1. Il est invoqué quand on en a besoin uniquement.<br>2. Il est à la base d'une religion où domine la peur.<br>3. Il surveille la conduite de l'homme.<br>4. Il fait de l'homme un être incapable d'autonomie.<br>5. Il est un dictateur qui peut tout et est responsable de tout. |
| . Il faut identifier par des titres l'ensemble-questions et l'ensemble-réponses. | Fausses images de Dieu<br>a. Dieu de la magie.<br>b. Dieu de l'ordre moral.<br>c. Dieu paternaliste.<br>d. Dieu puritain.<br>e. Dieu sentimental.<br>f. Dieu "tout-puissant".<br>g. Dieu utilitaire. |
| . Pour l'ensemble-questions il faut utiliser des chiffres suivis d'un point. | Réponses:<br>1.____<br>2.____<br>3.____<br>4.____<br>5.____ |

OU

| COMMENTAIRES SUR LES QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
|---|---|
| . Pour l'ensemble-réponses il faut utiliser des lettres minuscules suivies d'un point. | Choix de réponses:<br>(A) 1d-2a-3c-4f-5b<br>(B) 1c-2f-3d-4e-5a<br>(C) 1e-2b-3d-4g-5c<br>(D) 1b-2d-3f-4e-5a<br>(E) 1g-2a-3b-4c-5f |
| . Pour éviter la déduction facile de certaines réponses, avoir un nombre inégal d'éléments à apparier. De préférence, en mettre plus dans l'ensemble-réponses. | |
| . Il est conseillé d'adopter l'ordre alphabétique dans l'ensemble-réponses pour éviter de donner des indices à l'élève. | |
| . Pour faciliter la correction, il est recommandé d'établir des choix de réponses, tel qu'illustré ci-contre. | |

| COMMENTAIRES SUR LES QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
|---|---|
| Dans ce cas, il faut tenir compte de l'ordre dans lequel les réponses ont été associées aux énoncés. | |
| S'il n'y a pas de choix de réponses, préciser à l'élève si toutes les réponses doivent servir et si une même réponse peut être utilisée plus d'une fois, quand, bien sûr, cette information s'impose. | |

## COMMENTAIRES SUR LES QUESTIONS

**Question 9:**

- La question est congruente avec l'objectif.
- Pour la présentation et les principes de rédaction d'une question d'appariement, se référer aux commentaires sur la question 8.
- S'assurer que les éléments à apparier figurent sur deux colonnes ou deux ensembles mis en parallèle et non disposés l'un au-dessous de l'autre.
- Les éléments de chaque ensemble doivent être homogènes: l'élément 3 reflète moins directement que les autres un geste ou une attitude de Jésus: c'est une parabole qui

## QUESTIONS AMÉLIORÉES

**Question 9:**

Quelle caractéristique du Royaume de Dieu est illustrée dans chacun des gestes et des attitudes de Jésus de la colonne de gauche? Toutes les réponses doivent servir.

| Gestes et attitudes de Jésus | Caractéristiques du Royaume |
|---|---|
| 1. Jésus demande au jeune homme riche de tout quitter pour le suivre. | a. Il est don de Dieu.<br>b. Il s'enracine dans les préoccupations humaines.<br>c. Il exige des gens qu'ils se dépassent. |
| 2. Jésus décide d'entrer dans la maison de Zachée, le collecteur d'impôt. | |
| 3. Jésus redonne la vue à l'aveugle-né. | |
| 4. Jésus dit à Pierre qu'on doit pardonner un nombre infini de fois. | |
| 5. Jésus guérit le paralytique qu'on lui apporte. | |
| 6. Jésus invite ses disciples à aimer même leurs ennemis. | |

| COMMENTAIRES SUR LES QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
|---|---|
| renferme d'ailleurs plus qu'un aspect du Royaume. De toute façon on peut se contenter de six éléments. | Réponses:<br>1.____<br>2.____<br>3.____<br>4.____<br>5.____<br>6.____<br><br>OU<br><br>Choix de réponses:<br>(A) 1c-2b-3a-4c-5a-6c<br>(B) 1b-2a-3b-4b-5c-6b<br>(C) 1c-2a-3b-4c-5b-6c<br>(D) 1b-2c-3a-4a-5b-6a<br>(E) 1a-2b-3c-4b-5a-6c |

| COMMENTAIRES SUR LES QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
|---|---|
| Question 10: | Question 10: |
| . Manque de congruence avec l'objectif: les quatre énoncés sont corrects, alors que dans l'objectif il est question de trois buts. | Dans les cinq affirmations suivantes, trois résument le rôle de l'O.N.U.. Lesquelles?<br><br>1- Procéder à l'analyse des lois de chaque pays.<br>2- Réaliser la coopération internationale.<br>3- Développer entre les nations des relations amicales.<br>4- Maintenir la paix et la sécurité internationales.<br>5- Établir dans chaque pays des mécanismes de respect de la volonté populaire. |
| . Il faut introduire les énoncés par un chiffre suivi d'un tiret (1-). | |
| . L'expression "Choix de réponses" doit être soulignée. | Choix de réponses:<br>(A) 1, 2 et 3<br>(B) 1, 2 et 5<br>(C) 1, 4 et 5<br>(D) 2, 3 et 4<br>(E) 3, 4 et 5 |
| . Il faut introduire les réponses par des lettres majuscules et entre parenthèses: (A) au lieu de A. | |
| . Les choix doivent être disposés, non pas sur une même ligne, mais les uns au-dessous des autres. | |

| COMMENTAIRES SUR LES QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
|---|---|
| Question 11: | Question 11: |
| . Manque de congruence avec l'objectif: l'item porte sur une des trois dimensions mentionnées dans l'objectif. | La foi chrétienne implique ...<br>1- une rencontre de Dieu à travers Jésus-Christ.<br>2- une aventure personnelle vécue en Église.<br>3- une adhésion à un code de vie morale.<br>4- une croyance en l'existence d'un Dieu créateur.<br>5- une confiance en Jésus-Chrits. |
| . Les éléments 5 et 6 ne sont pas grammaticalement comme les autres. | Choix de réponses:<br>(A) 1, 2 et 3<br>(B) 1, 2 et 5 |
| . L'élément 6 reprend exactement les termes utilisés dans la question, ce qui élimine automatiquement les réponses (C) et (D). | (C) 1, 3 et 4<br>(D) 2, 4 et 5<br>(E) 3, 4 et 5 |
| . Dans les choix de réponses, les chiffres sont séparés par des virgules à l'exception des deux derniers qui le sont par la conjonction "et". | |

| COMMENTAIRES SUR LES QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
|---|---|
| Question 12: | Question 12: |
| . Après un point d'interrogation dans l'énoncé, il faut commencer chaque élément de réponse par une majuscule. | Parmi les éléments suivants, trois sont essentiels à la définition du terme "salut". Lesquels?<br>1- Des circonstances favorables.<br>2- Une attitude de reconnaissance de l'être sauvé.<br>3- De l'encouragement.<br>4- Un sauveteur.<br>5- Un danger.<br>6- Une équipe de sauveteurs organisés.<br>7- Une personne en péril. |
| . A la fin d'un élément de réponse il faut toujours un point (.) et non un point-virgule (;). | Choix de réponses: |
| . Les choix de réponses sont mal équilibrés:<br>- 1, 3, 5 et 6 n'apparaissent qu'une fois, 2 deux fois, alors que 7 revient quatre fois et 4 cinq fois. | (A) 1, 2 et 4<br>(B) 1, 3 et 5<br>(C) 2, 4 et 7<br>(D) 3, 5 et 6<br>(E) 5, 6 et 7 |
| . La répétition du terme "élément" dans l'énoncé est superflue. | |

| COMMENTAIRES SUR LES QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
|---|---|
| Question 13: | Question 13: |
| . Manque de congruence avec l'objectif: le critère de performance est plus élevé dans l'item d'examen que dans l'objectif. | Dans la liste d'affirmations ci-dessous, deux caractérisent les attitudes fondamentales de la personne qui aime. Lesquelles?<br><br>1- Elle est attentive à l'autre.<br>2- Elle veut ressembler à l'autre.<br>3- Elle pense plus à elle qu'à l'autre. |
| . Le leurre 3 est peu plausible, ce qui permet d'éliminer les choix (A), (D) et (E). | 4- Elle se fait dépendante de l'autre.<br>5- Elle se sent responsable de l'autre.<br><br>Choix de réponses:<br>(A) 1 et 2<br>(B) 1 et 5<br>(C) 2 et 3<br>(D) 3 et 4<br>(E) 4 et 5 |

| COMMENTAIRES SUR LES QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
|---|---|
| Question 14: | Question 14: |
| . Il existe, dans les réponses, une répétition inutile de l'expression "Le don de soi, c'est l'attitude de celui qui". Il est préférable de l'inclure dans l'énoncé de question. | Le don de soi, c'est l'attitude de quelqu'un qui ...<br>(A) accepte, par conviction, de partager ses biens avec des plus démunis que lui.<br>(B) consacre son temps ou sa personne à une cause ou à quelqu'un d'autre.<br>(C) laisse, par testament, ses biens à des personnes ou à des organismes de son choix.<br>Choisir la réponse exacte et l'écrire sur la feuille-réponses. |
| Question 15: | Question 15: |
| . Après des points de suspension (...), on débute chaque élément par une minuscule.<br>. Les leurres (A) et (C) sont faibles à cause de leur inconsistance grammaticale. | La sécularisation signifie ...<br>1- un plus grand contrôle de la part de l'Église.<br>2- une libération de la tutelle de l'Église.<br>3- un plus grand respect des autorités religieuses.<br>4- une plus grande autonomie de l'homme dans sa vie.<br>5- une reconnaissance de l'indépendance des réalités terrestres.<br>Choix de réponses:<br>(A) 1, 2 et 3<br>(B) 1, 2 et 4<br>(C) 1, 3 et 5<br>(D) 2, 4 et 5<br>(E) 3, 4 et 5 |

| COMMENTAIRES SUR LES QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
|---|---|
| . Le leurre (D) manque d'attrait; il est souhaitable d'avoir des leurres qui présentent une certaine relation avec la ou les réponses exactes. | |
| . L'expression "Aucune de ces réponses" est à éviter: elle n'est pas de même nature que les autres. Il en est de même pour "Toutes ces réponses sont bonnes". | |

| COMMENTAIRES SUR LES QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
|---|---|
| Question 16: | Question 16: |
| . Il est difficile de trouver une réponse nettement meilleure que les autres.<br><br>. La possibilité d'une bonne réponse sur trois donne au hasard une place de 33%. | Parmi les cinq éléments suivants, lequel correspond à une morale centrée sur les personnes?<br><br>(A) La connaissance du bien et du mal.<br>(B) L'observance des lois et des règlements.<br>(C) Le respect des personnes en autorité.<br>(D) La réalisation authentique de soi.<br>(E) La référence à une échelle absolue des valeurs. |
| Question 17: | Question 17: |
| . Les réponses ne sont pas toutes de même nature: Moïse appartient à l'A.T..<br><br>. Parce que l'énoncé appelle une réponse au singulier et de genre masculin, les réponses (B) et (E) sont écartées automatiquement. | Le fondateur de l'Église chrétienne se nomme _____.<br><br>OU<br><br>Nommer le fondateur de l'Église chrétienne. |

| COMMENTAIRES SUR LES QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
|---|---|
| . Il est préférable de recourir à une question à réponse courte. D'ailleurs, l'objectif ne précise pas que l'élève a à choisir une réponse parmi d'autres. | |
| Question 18: | Question 18: |
| . La bonne réponse est trop longue par rapport aux leurres; elle est donc plus attrayante. | La désacralisation est le phénomène qui consiste à ... |
| | (A) rendre à la nature sa réalité propre. |
| | (B) faire disparaître les superstitions. |
| | (C) séparer l'Église de l'État. |
| . De plus, devant une formulation si noble et si belle, l'élève est porté à se dire: "C'est beau et c'est long! Ce doit être la bonne réponse!". | (D) diminuer le nombre de prêtres dans l'Église. |
| | (E) enlever les sacres du langage. |

# ANNEXE II

EXERCICE SUR LA CONSTRUCTION DE TACHES
DE MESURE A CORRECTION OBJECTIVE
(suivi du corrigé)

## TACHES DE MESURE A CORRECTION SUBJECTIVE

| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES | QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
|---|---|---|
| 1. Nommer de mémoire les quatre points qui définissent la véritable attitude chrétienne devant le mal et la souffrance. | 1. Sans aucun document, expliquer les quatre points qui définissent la véritable attitude chrétienne devant le mal et la souffrance. | |
| 2. Énumérer de mémoire trois contraintes extérieures et deux contraintes intérieures qui conditionnent l'exercice de la liberté. | 2. De mémoire, citer trois contraintes intérieures et quatre contraintes extérieures qui conditionnent l'exercice de la liberté. | |
| 3. Sans aucun document, définir brièvement les quatre attitudes en face de la vie étudiées en classe. | 3. De mémoire, définir brièvement quatre attitudes en face de la vie. | |

| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES | QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
|---|---|---|
| 4. Sans faire usage de notes et dans un texte d'environ vingt lignes, expliquer l'influence de l'Église dans la société québécoise d'avant les années soixante. | 4. Sans aucune référence et dans un texte de vingt lignes, montrer l'influence de l'Église catholique dans la société québécoise traditionnelle. | |
| 5. A partir d'une citation donnée et en dix lignes, démontrer en trois points la priorité de l'être sur celui de l'avoir dans la recherche du bonheur. | 5. Développer en dix lignes son opinion personnelle sur l'affirmation suivante: "Le bonheur ne dépend pas de ce que nous possédons matériellement, mais de ce que nous sommes personnellement". | |
| 6. Sans aucun document et dans un texte de quinze lignes, décrire trois conséquences de la sécularisation. | 6. Décrire de mémoire dans une quinzaine de lignes trois conséquences de la sécularisation. | |

| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES | QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
|---|---|---|
| 7. En s'inspirant de deux textes donnés et dans environ quinze lignes, expliquer dans ses mots et en deux points le lien existant entre la question de Dieu et le sens de la condition humaine. | 7. Sans aucun document, décrire dans un texte de quinze lignes deux arguments montrant le lien entre la question de Dieu et le sens de la condition humaine. | |
| 8. En se rappelant les notions étudiées en classe et dans un écrit d'une page, décrire la nature et la portée d'une société pluraliste, et expliquer sous trois aspects pourquoi privilégier cinq valeurs jugées fondamentales dans une telle société. | 8. En se basant sur le texte reproduit en annexe I, nommer et expliquer cinq valeurs à promouvoir dans une société pluraliste. | |

| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES | QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
|---|---|---|
| 9. Sans aucun document et dans un texte de quinze lignes, décrire trois visages du mal. | 9. Dans un texte de quinze lignes, décrire de mémoire trois différents visages du mal. | |

## TACHES DE MESURE A CORRECTIVE SUBJECTIVE

(corrigé)

| COMMENTAIRES SUR LES QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
|---|---|
| Question 1: | Question 1: |
| . Manque de congruence: le comportement exigé dans l'item est de l'ordre de la compréhension (niveau 2) alors que l'objectif porte sur la connaissance (niveau 1). | Sans aucun document, écrire les quatre points qui définissent la véritable attitude chrétienne devant le mal et la souffrance. |
| Question 2: | Question 2: |
| . Manque de congruence, puisque la question exige plus que l'objectif: quatre contraintes extérieures au lieu de trois, et trois contraintes intérieures au lieu de deux. | De mémoire, énumérer trois contraintes extérieures et deux contraintes intérieures qui conditionnent l'exercice de la liberté. |
| | |

| COMMENTAIRES SUR LES QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
|---|---|
| Question 3: | Question 3: |
| • La question n'est pas congruente avec l'objectif qui exige, comme condition, une référence au cours sur le sujet.<br><br>• De plus, en enlevant la référence explicite aux notions vues en classe, on ouvre la porte à une variété de réponses aussi pertinentes les unes que les autres.<br>On s'expose ainsi à une correction où il devient difficile de faire des comparaisons. | De mémoire, définir en deux lignes chacune des quatre attitudes en face de la vie identifiées dans le cours. |

| COMMENTAIRES SUR LES QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
|---|---|
| **Question 4:** | **Question 4:** |
| . La question est congruente avec l'objectif. | Dans un texte de vingt lignes et sans l'aide d'aucun document, démontrer que l'Église catholique occupait une place prépondérante dans la société québécoise d'avant les années soixante. Dans la réponse, on devra: |
| . L'objectif étant terminal, il convient, dans une question à réponse ouverte élaborée, de faire des sous-questions reliées aux objectifs intermédiaires. La tâche devient plus précise de même que les critères de correction. | a) Identifier cinq secteurs importants contrôlés autrefois par l'Église.<br>b) Énoncer et expliquer la double fonction de la religion dans la société québécoise d'alors.<br>c) Décrire un fait ou un événement illustrant autrefois la primauté du pouvoir religieux. |
| . L'expression "Sans aucune référence" n'est pas heureuse, puisque l'élève se réfère nécessairement à quelque chose pour répondre. | |
| . Il est préférable d'utiliser le verbe "démontrer" plutôt que "montrer". | |
| . Le terme "traditionnelle" n'est pas aussi précis que l'expression "d'avant les années soixante". | |

| COMMENTAIRES SUR LES QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
|---|---|
| Question 5: | Question 5: |
| . Manque total de congruence: l'item est d'ordre affectif, alors que l'objectif est cognitif; le comportement est donc différent. Seule la citation apparaît dans les deux cas.<br><br>. L'objectif est terminal; on présume que certains objectifs intermédiaires visent à faire la distinction entre avoir et être. Ce serait à inclure dans la question, ce qui permettrait de savoir si l'élève comprend au moins le sens de l'avoir et de l'être. | Voici une citation:<br>"Le bonheur ne dépend pas de ce que nous possédons matériellement, mais de ce que nous sommes personnellement".<br><br>En se basant sur cette citation et en se rappelant les notions étudiées en classe:<br><br>a) Définir ce que veut dire "l'ordre de l'avoir" dans la recherche du bonheur.<br><br>b) Définir ce que veut dire "l'ordre de l'être" dans la recherche du bonheur.<br><br>c) Développer trois arguments qui illustrent la priorité de l'être sur l'avoir dans la recherche du bonheur.<br><br>Répondre dans un texte d'une dizaine de lignes. |

| COMMENTAIRES SUR LES QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
|---|---|
| Question 6: | Question 6: |
| . La question est congruente avec l'objectif.<br><br>. La question pourrait être plus précise pour que dans la correction on soit amené à comparer les mêmes données, à moins bien sûr que la question soit de l'ordre de la synthèse, où l'élève est appelé à l'originalité. Ce n'est pas l'objectif poursuivi ici. | La sécularisation a suscité une nouvelle conception de l'univers, de l'être humain et des valeurs religieuses. Dans un texte de quinze lignes, décrire de mémoire ces trois conséquences en ayant soin, pour chacune d'elles, d'établir un parallèle entre ce qui a précédé et ce qui a suivi la sécularisation. |
| Question 7: | Question 7: |
| . Manque de congruence: la question ne permet pas à l'élève de recourir à des textes comme il est prévu dans l'objectif. | Après une lecture des deux textes reproduits ci-après, décrire dans ses mots le lien entre l'interrogation sur Dieu et le sens de la condition humaine. On devra dans son texte de quinze lignes: |

| COMMENTAIRES SUR LES QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
|---|---|
| . L'objectif est terminal. On pourrait préciser davantage à l'élève la tâche à accomplir en se référant aux objectifs intermédiaires et tout en respectant le contenu de l'objectif terminal. | a) Expliquer l'étroite relation entre la question de Dieu et toutes les questions sur l'homme et son devenir:<br>- au plan de la pensée;<br>- au plan de la vie.<br><br>b) Formuler deux raisons qui montrent pourquoi la question de Dieu concerne tous les êtres humains, que Dieu existe ou pas. |
| Question 8: | Question 8: |
| . Manque total de congruence: d'une part, l'objectif ne mentionne pas de texte; d'autre part, les comportements exigés ne sont pas les mêmes. De plus, la question ne précise pas la longueur de la réponse exigée.<br><br>. Tel que formulé, l'objectif contient plusieurs comportements | Nous avons insisté en classe sur la nécessité de développer des valeurs nouvelles dans une société de plus en plus pluraliste. Dans un texte d'une page et sans l'aide d'aucun document:<br><br>a) Définir ce qu'est une société pluraliste par comparaison avec une société de type traditionnel.<br><br>b) Identifier cinq changements provoqués par le pluralisme dans la pensée et la vie des gens.<br><br>c) Nommer cinq valeurs jugées essentielles à promouvoir dans une société pluraliste.<br><br>d) Expliquer à l'aide de trois motifs pourquoi privilégier ces cinq valeurs. |

| COMMENTAIRES SUR LES QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
|---|---|
| qu'il convient de séparer pour donner lieu à plusieurs objectifs distincts. Il faut ensuite en tenir compte dans la reformulation de la question: elle y gagnera en précision et clarté.<br><br>. Dans l'amélioration de la question on s'est basé sur ce que pouvaient être les objectifs intermédiaires poursuivis. | |

| COMMENTAIRES SUR LES QUESTIONS | QUESTIONS AMÉLIORÉES |
|---|---|
| Question 9: | Question 9: |
| . La question est congruente avec l'objectif. | Dans un texte de quinze lignes, décrire trois différents visages du mal. On devra, dans sa description: |
| . L'objectif étant terminal, on pourrait préciser la question à l'aide des objectifs intermédiaires. | a) Identifier trois visages du mal tels que vus en classe.<br>b) Nommer trois réalités associées à chacun de ces visages.<br>c) Expliquer brièvement chacun d'eux. |

# ANNEXE III

GRILLE D'ANALYSE D'UN INSTRUMENT DE MESURE
(à titre de suggestion)

(NOM DE LA COMMISSION SCOLAIRE OU DE L'ÉTABLISSEMENT)

ANALYSE DU QUESTIONNAIRE D'EXAMEN

EN

(TITRE ET CODE DU COURS)

SESSION DE (DATE)

(NOM DE L'ÉCOLE)

AUTEUR(S): _____

_____

_____

## A.- REMARQUES GÉNÉRALES

| 1.0 REMARQUES SUR LE CONTENU | OUI | NON | CE N'EST PAS LE CAS POUR LES QUESTIONS | INCERTAIN |
|---|---|---|---|---|
| 1. Les questions sont en conformité avec le programme. | | | | |
| 2. Les questions sont congruentes avec les objectifs poursuivis. | | | | |
| 3. Les questions portent sur des contenus et des comportements suffisamment importants à mesurer. | | | | |
| 4. Les questions représentent un échantillon valable des habiletés à développer spécifiées dans les objectifs. | | | | |
| 5. Les questions sont indépendantes entre elles. | | | | |
| 6. Les questions sont distinctes des moyens d'apprentissage. | | | | |
| 7. Le choix du ou des types de questions est pertinent. | | | | |
| 8. Les points alloués reflètent l'importance relative des contenus mesurés. | | | | |

| 2.0 REMARQUES SUR LA PRÉSENTATION | OUI | NON | CE N'EST PAS LE CAS POUR LES QUESTIONS | INCERTAIN |
|---|---|---|---|---|
| 9. Des instructions ont été fournies. | | | | |
| 10. Les instructions sont claires, précises et en évidence. | | | | |
| 11. Le temps alloué pour l'examen est indiqué. | | | | |
| 12. La durée de l'examen est appropriée. | | | | |
| 13. La pondération est indiquée pour chaque question ou aspect de la question. | | | | |
| 14. L'agencement des questions est pertinent. | | | | |
| 15. Les consignes pour répondre sont assez claires. | | | | |
| 16. Les questions sont écrites dans une langue claire, correcte grammaticalement et accessible aux élèves. | | | | |
| 17. Les questions sont numérotés adéquatement. | | | | |

## A.- REMARQUES GÉNÉRALES

| 1.0 REMARQUES SUR LE CONTENU | OUI | NON | CE N'EST PAS LE CAS POUR LES QUESTIONS | INCERTAIN |
|---|---|---|---|---|
| 1. Les questions sont en conformité avec le programme. | | | | |
| 2. Les questions sont congruentes avec les objectifs poursuivis. | | | | |
| 3. Les questions portent sur des contenus et des comportements suffisamment importants à mesurer. | | | | |
| 4. Les questions représentent un échantillon valable des habiletés à développer spécifiées dans les objectifs. | | | | |
| 5. Les questions sont indépendantes entre elles. | | | | |
| 6. Les questions sont distinctes des moyens d'apprentissage. | | | | |
| 7. Le choix du ou des types de questions est pertinent. | | | | |
| 8. Les points alloués reflètent l'importance relative des contenus mesurés. | | | | |

| 2.0 REMARQUES SUR LA PRÉSENTATION | OUI | NON | CE N'EST PAS LE CAS POUR LES QUESTIONS | INCERTAIN |
|---|---|---|---|---|
| 9. Des instructions ont été fournies. | | | | |
| 10. Les instructions sont claires, précises et en évidence. | | | | |
| 11. Le temps alloué pour l'examen est indiqué. | | | | |
| 12. La durée de l'examen est appropriée. | | | | |
| 13. La pondération est indiquée pour chaque question ou aspect de la question. | | | | |
| 14. L'agencement des questions est pertinent. | | | | |
| 15. Les consignes pour répondre sont assez claires. | | | | |
| 16. Les questions sont écrites dans une langue claire, correcte grammaticalement et accessible aux élèves. | | | | |
| 17. Les questions sont numérotés adéquatement. | | | | |

## A.- REMARQUES GÉNÉRALES

| 3.0 REMARQUES SUR LA CLÉ DE CORRECTION | OUI | NON | CE N'EST PAS LE CAS POUR LES QUESTIONS | INCERTAIN |
|---|---|---|---|---|
| 18. Le corrigé a été fourni. | | | | |
| 19. La réponse est indiquée pour chaque question. | | | | |
| 20. La réponse fournie pour chaque question est correcte. | | | | |
| 21. La réponse fournie pour chaque question est la seule acceptable. | | | | |
| 22. Les autres réponses acceptables sont indiquées. | | | | |
| 23. Le nombre de points alloués par question ou aspect de la question est indiqué. | | | | |
| 24. S'il y a lieu, les critères de correction sont indiqués et clairs. | | | | |
| | | | | |

## B.- REMARQUES PARTICULIÈRES SUR LA FORMULATION DES QUESTIONS

TYPE DE QUESTIONS: ALTERNATIVE (suite)

| LACUNES | NON | C'EST LE CAS DANS LES QUESTIONS | EXPLICATIONS OU ILLUSTRATIONS (s'il y a lieu) |
|---|---|---|---|
| Vrai ou faux (forme corrective): | | | |
| 1. Mots-clés non soulignés. | | | |
| 2. Termes secondaires soulignés au lieu de mots-clés. | | | |
| 3. Plusieurs bonnes réponses acceptables. | | | |
| 4. Espaces blancs trop courts pour l'ensemble des termes à remplacer. | | | |
| 5. Espaces blancs proportionnels aux mots attendus. | | | |
| 6. Énoncés d'inégale longueur. | | | |
| 7. Disproportion dans le nombre d'énoncés vrais et faux. | | | |
| A double choix: | | | |
| 1. Confusion des catégories choisies avec d'autres. | | | |
| 2. Énoncés n'appartenant pas aux catégories choisies. | | | |
| 3. Disposition des questions inadéquate. (cf. page 69). | | | |

## A.- REMARQUES GÉNÉRALES

| 3.0 REMARQUES SUR LA CLÉ DE CORRECTION | OUI | NON | CE N'EST PAS LE CAS POUR LES QUESTIONS | INCERTAIN |
|---|---|---|---|---|
| 18. Le corrigé a été fourni. | | | | |
| 19. La réponse est indiquée pour chaque question. | | | | |
| 20. La réponse fournie pour chaque question est correcte. | | | | |
| 21. La réponse fournie pour chaque question est la seule acceptable. | | | | |
| 22. Les autres réponses acceptables sont indiquées. | | | | |
| 23. Le nombre de points alloués par question ou aspect de la question est indiqué. | | | | |
| 24. S'il y a lieu, les critères de correction sont indiqués et clairs. | | | | |
| | | | | |

## B.- REMARQUES PARTICULIÈRES SUR LA FORMULATION DES QUESTIONS

TYPE DE QUESTIONS: ALTERNATIVE (Vrai ou faux et A double choix)

| LACUNES | NON | C'EST LE CAS DANS LES QUESTIONS | EXPLICATIONS OU ILLUSTRATIONS (s'il y a lieu) |
|---|---|---|---|
| Vrai ou faux (forme de base): | | | |
| 1. Questions ambiguës: réponses vraies ou fausses selon les circonstances. | | | |
| 2. Énoncés portant sur plusieurs notions à la fois. | | | |
| 3. Énoncés d'inégale longueur. | | | |
| 4. Emploi de la double négation. | | | |
| 5. Emploi inapproprié de la négation. | | | |
| 6. Emploi de termes absolus. | | | |
| 7. Emploi de termes modérés. | | | |
| 8. Disproportion dans le nombre d'énoncés vrais et faux. | | | |

## B.- REMARQUES PARTICULIÈRES SUR LA FORMULATION DES QUESTIONS

TYPE DE QUESTIONS: ALTERNATIVE (suite)

| LACUNES | NON | C'EST LE CAS DANS LES QUESTIONS | EXPLICATIONS OU ILLUSTRATIONS (s'il y a lieu) |
|---|---|---|---|
| Vrai ou faux (forme corrective): | | | |
| 1. Mots-clés non soulignés. | | | |
| 2. Termes secondaires soulignés au lieu de mots-clés. | | | |
| 3. Plusieurs bonnes réponses acceptables. | | | |
| 4. Espaces blancs trop courts pour l'ensemble des termes à remplacer. | | | |
| 5. Espaces blancs proportionnels aux mots attendus. | | | |
| 6. Énoncés d'inégale longueur. | | | |
| 7. Disproportion dans le nombre d'énoncés vrais et faux. | | | |
| A double choix: | | | |
| 1. Confusion des catégories choisies avec d'autres. | | | |
| 2. Énoncés n'appartenant pas aux catégories choisies. | | | |
| 3. Disposition des questions inadéquate. (cf. page 69). | | | |

## B.- REMARQUES PARTICULIÈRES SUR LA FORMULATION DES QUESTIONS

TYPE DE QUESTIONS: RÉPONSE COURTE (Question directe et phrase à compléter)

| LACUNES | NON | C'EST LE CAS DANS LES QUESTIONS | EXPLICATIONS OU ILLUSTRATIONS (s'il y a lieu) |
|---|---|---|---|
| Question directe: | | | |
| 1. Formulation trop longue ou complexe. | | | |
| 2. Questions sujettes à diverses interprétations. | | | |
| 3. Plusieurs bonnes réponses possibles. | | | |
| Phrase à compléter: | | | |
| 1. Formulation trop longue ou complexe. | | | |
| 2. Questions sujettes à diverses interprétations. | | | |
| 3. Termes secondaires enlevés au lieu des mots-clés. | | | |
| 4. Espaces blancs au début des phrases. | | | |
| 5. Plus de deux espaces blancs par phrases. | | | |
| 6. Espaces d'inégale longueur. | | | |
| 7. Espaces trop courts pour écrire dans l'ensemble les mots attendus. | | | |
| 8. Espaces proportionnels aux mots attendus. | | | |
| 9. Indices grammaticaux. | | | |

## B.- REMARQUES PARTICULIÈRES SUR LA FORMULATION DES QUESTIONS

TYPE DE QUESTIONS: RÉARRANGEMENT

| LACUNES | NON | C'EST LE CAS DANS LES QUESTIONS | EXPLICATIONS OU ILLUSTRATIONS (s'il y a lieu) |
|---|---|---|---|
| 1. Éléments à réordonner hétérogènes. | | | |
| 2. Disposition inadéquate des éléments à réordonner. (cf. page 71) | | | |
| 3. Disposition des choix de réponses inadéquate. (cf. page 71) | | | |

TYPE DE QUESTIONS: APPARIEMENT

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1. Insuffisance d'informations dans les énoncés pour répondre aux questions. | | | |
| 2. Liste trop longue d'éléments à associer. | | | |
| 3. Absence de deux ensembles titrés et mis en parallèle. | | | |
| 4. Disposition inadéquate des éléments de chaque ensemble. (cf. page 72) | | | |
| 5. Éléments hétérogènes dans les ensembles. | | | |
| 6. Nombre égal d'éléments à apparier. | | | |
| 7. Présence des énoncés les plus longs dans l'ensemble-réponses | | | |
| 8. Disposition des choix de réponses inadéquate. (cf. page 72) | | | |

## B.- REMARQUES PARTICULIÈRES SUR LA FORMULATION DES QUESTIONS

TYPE DE QUESTIONS: CHOIX MULTIPLE

| LACUNES | NON | C'EST LE CAS DANS LES QUESTIONS | EXPLICATIONS OU ILLUSTRATIONS (s'il y a lieu) |
|---|---|---|---|
| 1. Imprécision dans l'énoncé de la question. | | | |
| 2. Alternatives hétérogènes. | | | |
| 3. Leurres non attrayants. | | | |
| 4. Répétition inutile de termes dans les éléments et les réponses. | | | |
| 5. Inconsistances grammaticales entre les alternatives et les questions. | | | |
| 6. Emploi de termes absolus. | | | |
| 7. Emploi de termes modérés. | | | |
| 8. Emploi inadéquat de la négation. | | | |
| 9. Emploi de "Aucune de ces réponses" ou de "Toutes ces réponses". | | | |
| 10. Disposition inadéquate des éléments de la question ou des réponses suggérées. (cf. p. 73) | | | |
| 11. Règles de ponctuation non respectées. | | | |
| 12. Disposition des choix de réponses inadéquate. (cf. p. 73) | | | |

## B.- REMARQUES PARTICULIÈRES SUR LA FORMULATION DES QUESTIONS

TYPE DE QUESTIONS: RÉPONSE OUVERTE (limitée et élaborée)

| LACUNES | NON | C'EST LE CAS DANS LES QUESTIONS | EXPLICATIONS OU ILLUSTRATIONS (s'il y a lieu) |
|---|---|---|---|
| 1. Imprécision dans la formulation des questions. | | | |
| 2. Imprécision quant à la longueur minimum acceptable. | | | |
| 3. Imprécision quant au nombre d'aspects à considérer. | | | |
| 4. Imprécision quant au nombre de raisons à apporter, s'il y a lieu. | | | |
| 5. Imprécision quant au recours à des exemples, s'il y a lieu. | | | |
| 6. Absence d'autres critères pertinents de correction, s'il y a lieu. | | | |
| 7. Absence de sous-questions, s'il y a lieu. | | | |
| 8. Absence de suite logique dans les aspects d'une question. | | | |